

Schenk, Michael

Musikunterricht an Gesamtschulen. Von den bildungspolitischen Konzeptionen der ersten Schulversuche zu den musikpädagogischen Realitäten der Gegenwart

Schoenebeck, Mechthild von [Hrsg.]: Vom Umgang des Faches Musikpädagogik mit seiner Geschichte. Essen : Die Blaue Eule 2001, S. 205-241. - (Musikpädagogische Forschung; 22)



Quellenangabe/ Reference:

Schenk, Michael: Musikunterricht an Gesamtschulen. Von den bildungspolitischen Konzeptionen der ersten Schulversuche zu den musikpädagogischen Realitäten der Gegenwart - In: Schoenebeck, Mechthild von [Hrsg.]: Vom Umgang des Faches Musikpädagogik mit seiner Geschichte. Essen : Die Blaue Eule 2001, S. 205-241 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-102295 - DOI: 10.25656/01:10229

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-102295>

<https://doi.org/10.25656/01:10229>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.ampf.info>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

**Musikpädagogische
Forschung**

**Mechthild von Schoenebeck
(Hrsg.)**

**Vom Umgang des Faches
Musikpädagogik mit seiner
Geschichte**



Themenstellung: Der Band versammelt 16 Aufsätze, die aus den Referaten zur Jahrestagung 2000 des AMPF, die unter dem Thema *Vom Umgang des Faches Musikpädagogik mit seiner Geschichte* stand, hervorgegangen sind. Die Beiträge zur historischen Forschung reichen von Studien zu weit zurückliegenden Epochen (Mesopotamien, Renaissance) über die 20er bis 40er Jahre des 20. Jahrhunderts bis hin zur Geschichte der Gesamtschule aus musikpädagogischer Perspektive. Der jahrzehntelange Streit um Tonwort-Methoden und seine politischen Hintergründe wird ebenso detailliert aufgefächert wie die Biografien von Musiklehrern oder die fachspezifische Leistung des bisher kaum gewürdigten Ernst Heywang. Autobiografische Reflexionen thematisieren die NS-Zeit und die Musikpädagogik der DDR. Auch geschichtstheoretischen und methodenkritischen Aspekten sind Beiträge gewidmet. Einige freie Forschungsbeiträge zur Musikpädagogik der Gegenwart runden das Themenspektrum ab.

Die Herausgeberin: Mechthild v. Schoenebeck, seit 1997 Lehrstuhl Musikpädagogik an der Universität Dortmund. Frühere Stationen: Bergische Universität-Gesamthochschule Wuppertal und Universität Münster. Promotion und Habilitation in Musikpädagogik. 1995 - 2001 im Vorstand des Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung.

Inhalt

Vorwort der Herausgeberin	9
<i>Mechthild v. Schoenebeck</i>	11
Zum Geleit	
 Beiträge zur historischen Forschung	
<i>Arnd Krüger</i>	19
„Es gab im Grunde keine Sportstunde, die, von Gesten abgesehen, anders verlaufen wäre als vor- und nachher.“ Realität und Rezeption des nationalsozialistischen Sports	
<i>Eckhard Nolte</i>	43
Zeugnisse musikalischer Unterweisung im alten Mesopotamien	
<i>Dietrich Helms</i>	63
Der Humanismus und die musikalische Erziehung der Frau in der Renaissance	
<i>Hans Werner Boresch</i>	83
„Auf dieser trutzigen Burg im schönen bergischen Lande.“ Die Reichstagungen des Berufsstandes der deutschen Komponisten im Kontext der NS-Musikpolitik	
<i>Thomas Phleps</i>	93
Die richtige Methode oder Worüber Musikpädagogen sich streiten	

<i>Rainer Schmitt</i>	141
Von der Politik eines Unpolitischen. Nachträge zum „Fall Jöde“ in den Jahren 1927-1945	
<i>Franz Riemer</i>	153
Das Archiv der Jugendmusikbewegung in Wolfenbüttel – eine wichtige Forschungsstätte zur Aufarbeitung musikpädagogischer Geschichte im 20. Jahrhundert	
<i>Thomas Greuel</i>	165
Anregungen für den verantwortbaren Umgang mit musikpädagogischen Veröffentlichungen aus der Zeit der nationalsozialistischen Gewaltherrschaft	
<i>Friedhelm Brusniak</i>	175
„Das schöpferische Kind im Gesangunterricht“. Ernst Heywang (1885-1965) als Musikpädagoge	
<i>Friedhelm Hansmann</i>	193
Musiklehrerbiographien zwischen Verlaufskurven und Wandlungsprozessen. Eine Untersuchung mit Absolventen des Homberger Lehrerseminars (Abgangsjahr 1923)	
<i>Michael Schenk</i>	205
Musikunterricht an Gesamtschulen. Von den bildungspolitischen Konzeptionen der ersten Schulversuche zu den musikpädagogischen Realitäten der Gegenwart	
Beiträge zur Musikpädagogik der Gegenwart	
<i>Christopher Wallbaum</i>	245
Zur Funktion ästhetischer Produkte bei der produktionsdidaktischen Gestaltung musikalischer Erfahrungssituationen	

<i>Matthias Flämig</i>	261
Der Begriff des Musiklernens zwischen Handeln und kausalen Ereignissen	

Geschichte und Autobiografie

<i>Ulrich Günther</i>	279
Vermittlung von Fachgeschichte in der Musiklehrerausbildung	

<i>Günter Olias</i>	291
Strickmuster ostdeutscher Musikpädagogik. Ein entwicklungsgeschichtlicher Exkurs	

Epilog

<i>Heinz Antholz</i>	319
Zur geschichtstheoretischen Dimension fachhistorischer Forschung und Lehre. Ein befundkritischer Tagungsepilog	

Vorwort

„Vom Umgang des Faches Musikpädagogik mit seiner Geschichte“: Im Mittelpunkt der AMPF-Tagung 2000 stand die historische musikpädagogische Forschung. Ein breites Spektrum an Fragestellungen wurde aufgefächert, woran ältere Kollegen ebenso beteiligt waren wie der wissenschaftliche Nachwuchs.

Ein Akzent liegt bei den hier vorgestellten Studien - einschließlich des Gastvortrags von Arndt Krüger aus dem verwandten und vergleichbar problematischen Fach Sport - auf dem Zeitraum im Umfeld des sogenannten Dritten Reiches. In diesen Kontext gehörten im Tagungsverlauf auch das Konzert im Rittersaal des Schlosses Burg in Solingen sowie der einleitende Kurzvortrag von Hans-Werner Boresch. In der NS-Zeit als „entartet“ gebrandmarkte Musik erklang an einem Ort, an dem die NS-Musikideologen sich selbst feierten und Kompositionen initiierten, deren Schöpfer den verfolgten und verfemten Kollegen nicht das Wasser reichen konnten.

Erstmals auf einer AMPF-Tagung wurden mit Mesopotamien und der Renaissance auch erheblich weiter zurückliegende Kulturen bzw. Epochen untersucht. Einige Streiflichter auf die DDR-Fachgeschichte und spezifische Aspekte der Musikpädagogik der Gegenwart runden das Bild ab. Auch diesmal wurde ein forschungsmethodischer Workshop abgehalten. Zusätzlich aufgenommen wurde ein Workshop, in dem junge Kollegen die Ergebnisse einer Umfrage vorstellten, die die subjektive Sicht von Musikpädagogen aus unseren Reihen auf die Fachgeschichte in den Vordergrund stellte. Aus Platzgründen wurden die umfangreichen Materialien zu diesen Workshops nicht in den vorliegenden Band aufgenommen.

Um den LeserInnen die Orientierung zu erleichtern, wurden Kapitelüberschriften eingeführt: Beiträge zur historischen Forschung - Beiträge zur Musikpädagogik der Gegenwart - Autobiografische Aspekte. Dies trägt der Tatsache Rechnung, dass bei AMPF-Tagungen auch immer freie Forschungsberichte berücksichtigt werden, Beiträge also, die nicht oder nur mittelbar mit dem Tagungsthema zu tun haben.

Der vorliegende Band dokumentiert, dass das Interesse an historischer Forschung im AMPF sich nun schon über mehrere Generationen hinweg fortsetzt. Qualität und Umfang der Beiträge (sowie ihre Aufnahme und Diskussion während der Tagung) zeigen, dass hier inhaltlich und methodisch fundiert die Aufarbeitung der Fachgeschichte betrieben wird.

Jeder Autor ist für den Inhalt seines Beitrags selbst verantwortlich. Die Form der bibliografischen Angaben wurde weitestgehend vereinheitlicht. Leider konnten nicht in jedem Fall fehlende Jahrgangs- oder Seitenzahlen ergänzt werden.

Mein Dank gilt Dr. Dietrich Helms und Carsten Heinke für ihre kompetente und engagierte redaktionelle Arbeit am Buchmanuskript.

**Mechthild v. Schoenebeck
Dortmund, im Januar 2001**

Musikunterricht an Gesamtschulen

Von den bildungspolitischen Konzeptionen der ersten Schulversuche zu den musikpädagogischen Realitäten der Gegenwart

1. Einleitung

Die Gesamtschule ist heute im Rahmen der SI-Schulformen zur Selbstverständlichkeit geworden; trotz anhaltender bildungspolitischer Diskussionen ist in absehbarer Zukunft mit einem derart tiefgreifenden bildungsorganisatorischen Wandel, wie ihn die Gründung der Gesamtschulen mit sich brachte, nicht zu rechnen. Das bedeutet, dass in Nordrhein-Westfalen ein Status Quo erreicht ist, der einerseits der Gesamtschule ihr Existenzrecht zubilligt, andererseits eine umfassende Ausweitung dieser Schulform - zwangsläufig dann auf Kosten der anderen Schulformen - nicht zu erwarten ist. Dieses „Innehalten“ der Entwicklung mag Anlass sein, die einstigen Ziele und derzeitigen Realitäten bezogen auf das Fach „Musik“ in einen Vergleich zu stellen. Um die Zeitspanne von über 30 Jahren zu verbinden, ist es nötig, unterschiedliche Zugangsweisen zu kombinieren und die Einzelaspekte in einer Art Methodenpluralismus zu verknüpfen.

In einem ersten Schritt sollen die musikpädagogischen Konzepte, Anregungen und Innovationen ausgewertet werden, die mit der frühesten Entwicklung der Gesamtschule in den späten 60er und frühen 70er Jahren einhergingen. Ergänzt wird dieses Material durch die veröffentlichten Fallbeispiele. Die Quellenanalyse soll sich auf die Fachliteratur beschränken, da sie einerseits Ausdruck des allgemein- und musikpädagogischen Diskussionsprozesses ist und andererseits aufgrund der besonderen Umstände in der Entwicklung der ersten Modellschulen unveröffentlichtes Material (Zeitzeugen, erste Curricula, Protokolle der wissenschaftlichen Begleitgruppen o. ä.) mit hoher Wahrscheinlichkeit Probleme mit sich gebracht hätte, wie z. B. die Fragen der Vergleichbarkeit, der Methodenabstimmung oder der zu erwartenden Vielfalt der Entwicklungsströmungen auf dem Weg zu einer Regelschule. Für die Klärung der Ausgangslage ist es aber

unumgänglich, musikpädagogische Intentionen herauszuarbeiten, die für die Schulform Gesamtschule und nicht für ein einzelnes Projekt gelten. Man darf davon ausgehen, dass in den Theorien und Konzepten etwas entworfen wurde, was der realen Situation eine Richtung zu weisen suchte und im Zeichen der politischen Diskussion um diese Schulform auch eine Legitimation des Neuen darzustellen vermochte. Damit ist auch zu erwarten, dass sich diese „Vorgaben“ letztlich nicht vollständig realisieren ließen - ein Umstand, der nicht zu kritisieren, sondern zu konstatieren wäre.

Vor dem Hintergrund der Quellenarbeit und ergänzt durch die Zahlen des Statistischen Landesamtes NRW zur Unterrichtsverteilung des Schuljahres 1999/00 wurde ein Fragebogen entwickelt, der schlaglichtartig die Situation des Faches an einzelnen Gesamtschulen zu erhellen versucht. Dabei wurde, wie weiter unten noch im einzelnen auszuführen ist, auf eine statistische Auswertung verzichtet, da die Zahl der beteiligten Schulen sowie die Art der Antworten, die z. T. durchaus statementartig Stellung zu einzelnen Fragen beziehen sollten, eine solche Auswertung nicht zuließen. Die Ergebnisse dieser Befragung sollten darüber hinaus auch nicht zu Aussagen über „den Unterricht an sich“ führen, sondern Aspekte eines Unterrichts aufzeigen, wie er in einer sicherlich großen Spannweite von Einzelfallerscheinungen heute vorfindlich ist. Dass dabei auch Verknüpfungen und Schwerpunktsetzungen erkennbar sind, dürfte selbstverständlich sein. Gleichzeitig muss ausdrücklich darauf verwiesen werden, dass die Darstellung der Tätigkeit niemals Kritik an Personen ist, sondern höchstens als Kritik an einem erreichten Zustand ohne jede Schuldzuweisung zu verstehen ist.

Die Gegenüberstellung der Ergebnisse aus Erhebung und Quellensichtung soll letztlich Antworten auf die Frage geben, welche Möglichkeiten dem Musikunterricht an der Schulform Gesamtschule in den ersten Modellschulen zugestanden wurden und inwieweit diese Möglichkeiten auch heute noch den Musikunterricht in der Regelschulform Gesamtschule bestimmen. Selbstverständlich ist eine Differenz zwischen „Utopie“ und „Realität“ zu erwarten, darüber hinaus gilt es aber auch zu erfahren, welche Möglichkeiten sich nicht realisiert haben, um ggf. auch neue Ansatzpunkte für eine Verbesserung der heutigen Situation zu finden.

2. Musikpädagogische Zielsetzungen und gesamtschulspezifischer Unterrichtsrahmen

Mit der Entstehung der ersten Versuchsschulen verknüpften die Musikpädagogen, die den überkommenen Musikunterricht aus verschiedenen Gründen als

nicht mehr zeitgemäß kritisierten, die Hoffnung auf die praktische Umsetzung ihrer alternativen Überlegungen (vgl. Segler 1972, S. 9). Michael Jenne beispielsweise unterstellte dem Musikunterricht des dreigliedrigen Schulsystems ein „schichtenspezifisches Unterrichtsprogramm“, das die Spezifika der Schülerherkunft nur reproduziere und die Gesellschaft damit festige (Jenne 1971). Das Schulfach Musik stecke in einer Krise, die Gesamtschule müsse auf mögliche Überwindungschancen befragt werden (ebd.); diese sah Jenne in der Chance neuer Inhalte und Methoden, die sich nicht aus Inhalten und Wertsetzungen, sondern aus der sozialen Funktion der Gesamtschule abzuleiten hätten. Näher bestimmte diese Funktion Ulrich Günther (1970, S. 225):

Alles das spricht für einen Musikunterricht für alle; denn für jeden sind Schulung, Übung und Differenzierung der hörenden Wahrnehmung wichtig und nötig. Jeder einzelne hat darauf einen Anspruch, nicht nur einige musikalisch begabte Schüler.

Diese Forderung nach einem „Musikunterricht für alle“ (Günther 1971, S. 82) im Rahmen der Gesamtschule entsprach auch der Umorientierung von einer werkorientierten Bestimmung des Unterrichts zu neuen an der Funktionalität von Musik im Alltag der Schüler ausgerichteten Inhalten. Dabei rückte der Begriff der „Ästhetischen Erziehung“ als Fachunterrichtsprinzip wie auch als fachübergreifender Unterrichtsansatz in den Mittelpunkt. Helmut Segler verband seinen Hinweis auf mögliche Lehr-/Lernprozesse hinsichtlich der bislang im Unterricht betrachteten „Bedingtheiten musikalischer Produkte und Prozesse“ und der notwendigen Ergänzungen durch die „materialen und realisationstechnischen Voraussetzungen für musikalische Interaktionen“ mit den Chancen, durch eine derartige Neuorientierung eine „Veränderung des individuellen und des Gruppenverhaltens in Richtung auf mehr Freiheit“ (Segler 1972, S. 11) zu initiieren. Der Musikunterricht an Gesamtschulen sollte nicht mehr in „Musikkultur einführen“ oder ein „Verständnis für die vorfindliche Musik“ entwickeln, sondern er sollte das Bewusstsein und Verhalten von Schülerinnen und Schülern derart verändern, dass sie in den Stand gesetzt wurden, ihre Umwelt aktiv zu gestalten und damit auch zu verändern. Gottfried Küntzel beispielsweise definierte 1971 Lernziele, die Heinz Lemmermann letztlich als „politische Entscheidungen“ (Lemmermann 1977, S. 60) bezeichnet; sie leiteten sich nicht mehr aus einer in die Gegenwart tradierten musikalischen Vergangenheit her, sondern versuchten, den Schülerinnen und Schülern die Gestaltung von Zukunft durch mögliche Eingriffe in die existierende Musikkultur zu ermöglichen. Dass hiermit gegenüber der nachwachsenden Generation der Automatismus einer Legitimation des Vorfindlichen allein aus seiner tradierten Existenz durchbrochen wird, machte die gesellschaftliche Tragweite solcher neuen Unterrichtsziele aus. In einer Abwendung von Unterrichtsinhalten, die den Fragen des überzeitlichen Kunstwerkcharakters nachgehen, soll der Musikunterricht im Rahmen der Gesamtschule vor allem auch über

„Musik als einer sozialen Tatsache“ (Rössner 1972, S. 27) informieren. Die mit den neuen Zielen einhergehenden Vorwürfe an die damals gegenwärtige Musikerziehung lassen jedoch auch das Gefühl aufkommen, Emanzipation, Demokratisierung und Mündigkeit hätten nicht immer nur Entscheidungsfreiheit und Mitgestaltung ermöglichen wollen, sondern auch eine Ablehnung des Vorfindlichen und eine Umgestaltung zu erzwingen versucht. Daneben finden sich aber auch Lernziele, die weniger auf Kritik und Veränderung als auf notwendige Fähigkeiten hin formuliert wurden, beispielsweise die von Ulrich Günther (1971, S. 79f.) entwickelten Ziele im Rahmen einer Wahrnehmungserziehung.

Man könnte an dieser Stelle noch eine Vielzahl weiterer Ansätze anführen, wichtiger erscheint es aber, auf die Konkretisierung der Veränderungen im Gesamtunterricht hinzuweisen. Keine Lernzieltaxonomie dieser Zeit war auf Schüler eingegrenzt, die an einer Gesamtschule unterrichtet wurden. Die Allgemeinverbindlichkeit der Aussagen galt für den schulischen Musikunterricht an sich. Dennoch sahen die Autoren ihre Innovationen fast durchweg als Bestandteil eines Gesamtschulkonzepts und trugen es keineswegs dem bestehenden Schulsystem als Veränderungsvorschlag an. Dies begründeten sie aus den Zielen und Organisationsstrukturen der Gesamtschule, die - so scheinen es die Autoren empfunden zu haben - die Umsetzung der Lernziele gewährleisteten. Michael Jenne (1971) beispielsweise leitet seinen Lernzielüberblick in eine Beschreibung der besonderen Strukturen der Gesamtschule über, erst Ganztags und Differenzierung öffneten dem Musikunterricht demnach die Möglichkeit zur Umsetzung neuer Ideen. Gundlach & Kohlmann verweisen wiederum auf den Begriff der „Chancengleichheit“ eines innovativen Musikunterrichts, der auch die Schüler anspreche, die „dem Musikunterricht bisher uninteressiert gegenüberstanden“ (1971, S. 405), die Verfolgung der Chancengleichheit sei aber vor allem Bestandteil der Gesamtschule. Helmut Segler schließlich hebt hervor, dass alle Differenzierungen des herkömmlichen Schulsystems die Möglichkeiten der Gesamtschulen zur Umsetzung der neugestellten Anforderungen nicht aufwiegen könnten, da sie zumeist als Fachunterricht „didaktisch fixiert“ seien (Segler 1972).

Trotz diverser „Fachstundenenergänzungen“ (Projekte, fächerübergreifender Unterricht usw.), die ihren Eingang in den Unterrichtsprozess zuerst an Gesamtschulen fanden, blieb die der Gesamtschule zugrundeliegende Idee einer Fachleistungsdifferenzierung auf einige Fächer beschränkt. Auch für den Musikunterricht, der dem Kernbereich - nicht zu verwechseln mit den Kernfächern des dreigliedrigen Schulsystems - zugeordnet wurde, galt und gilt bis heute das Organisationsprinzip des Fachunterrichts, das sich von den hergebrachten Schulformen nicht unterscheidet. Hermann Große-Jäger (1972, S. 13) sah die von der Fachdidaktik weitgehend undiskutierte Zuordnung zum Kernbereich durchaus kritisch, sprach sich aber letztlich doch für den äußerlich undifferenzierten Fachunterricht aus, da

eine „Vergrößerung des Fachleistungsbereiches [...] mit großer Wahrscheinlichkeit die schwächer Begabten“ benachteiligen würde und eine umfassende Zersplitterung der Klassen - gerade in der Unterstufe - zu sozialen Problemen führen könne (ebd., S. 15). Weitere Gründe seien das Fehlen leistungsstarker Schüler zur Orientierung und Motivation in den schwächeren Gruppen (ebd., S. 15f.) und das generelle Problem einer Leistungseinstufung im Fach: man wisse nicht, „was im Musikunterricht unter Leistung verstanden werden kann“ (ebd., S.16). Diese Begründung entsprach dem, was auch Ulrich Günther an Bedenken gegen eine leistungsmäßige Ausrichtung des Musikunterrichts äußerte. Günther stellte der äußeren Leistungsdifferenzierung die Forderung nach einer didaktischen Konzeption „größtmögliche[r] innere[r] Differenzierung des Musikunterrichts“ (Günther 1970, S. 230) entgegen.

Eine echte Diskussion um die Zuweisung des Faches Musik zum Kernbereich der Gesamtschule ist in der musikpädagogischen Literatur der 70er Jahre nicht erkennbar. So konnten einerseits allgemeinverbindliche Unterrichtsalternativen, gegliedert in differenzierte Lerngruppen (z. B. nach den Möglichkeiten spezifischer Begabungsförderung oder der konsequenten Förderung mangelhafter Zugangs- und Umgangsformen mit Musik), nicht entwickelt werden; andererseits entstand - vergleichbar zu anderen Fächern des Kernbereichs - eine Heterogenität der Leistungsstrukturen, die in einem Fach, das auch unter dem Einfluss außerschulischer Bildungsinstitutionen steht, besonders stark zum Ausdruck kommt.

Die sich für die Fachdidaktik ergebende Aufgabe der Binnendifferenzierung nahm Große-Jäger (1972) zum Anlass, auf die nicht vorhandenen, aber notwendigen „Arbeitsmöglichkeiten“ für die „benachteiligten Schüler“ und die hierfür nicht eingeplanten oder nicht verfügbaren Lehrerstunden und Materialien zu verweisen. Trotzdem sei eine ausreichende Auseinandersetzung mit den Inhalten des Faches in den Jahrgängen 5/6 unter dem Aspekt der Wahlmündigkeit bei der Festlegung des ersten Wahlpflichtfaches in der Klasse 7 notwendig. Dieser zu den Einzelfächern hinzutretende Schwerpunkt ließe den Schülern in den meisten Gesamtschulen die Wahl aus einem „ästhetischen Bereich“, in dem sie „zwischen den Fächern Kunst und Musik“ (ebd., S. 17) wählen könnten. Diese Entscheidung müsse daher auch für alle Schülerinnen und Schüler im Unterricht der vorangehenden Jahrgangsstufen ausreichend vorbereitet werden.

Abschließend bleibt festzuhalten, dass der äußere Rahmen der Gesamtschullerngruppen im Fach Musik weitgehend dem herkömmlichen Schulsystem entsprach und die damit einhergehende Ausweitung der Gruppenheterogenität unter sozialerzieherischen Gesichtspunkten (soziale Koedukation) von einigen Pädagogen geradezu begrüßt wurde (Frommberger & Rolff 1968). Die Ermöglichung von Fachleistungen durch Fachdifferenzierung fand sich in der Unterrichtsorganisation nicht wieder.

Vielfältige Möglichkeiten zur Gestaltung einer echten Planungsalternative zum bestehenden Schulwesen begründete der Ganztagsunterricht, der für das Prinzip der Gesamtschulen bestimmend war. Schon in den Empfehlungen des Bildungsrates von 1969 heißt es:

Die Gesamtschulen werden ihre Aufgaben dann voll erfüllen können, wenn sie als Ganztagsschulen eingerichtet werden.

Die teils freiwilligen und teils verpflichtenden außerunterrichtlichen Arbeitsbereiche gaben dem Fach Musik Gestaltungsspielräume, die über die Möglichkeiten der AG-Arbeit an Gymnasium, Real- oder Hauptschule hinausgingen. Helmut Segler (1972, S. 121) hebt den Angebotsbereich der Gesamtschule positiv hervor und verweist auf „allgemeine, fächerübergreifende und spezielle Fachkurse, außerdem Initiativprojekte“, letztlich auf das „selbstverständliche Angebot“ eines Instrumentalunterrichts. Nicht allein das bisherige Musizieren mit den bereits im Instrumentalumfang geübten Schülern sollte das Ziel der AG-Arbeit sein, sondern den Schülerinnen und Schülern sollte überhaupt der Zugang zu einem Instrument im Zeichen der Chancengleichheit ermöglicht werden (Grube 1979, S. 154).

In den ersten Modellschulen wurde auch in diesem Sinne eine Reihe fakultativer Angebote zur Musikpraxis eingerichtet (vgl. Segler 1972, S. 271ff.), die traditionellen Musik-AGs (Blockflötenspiellkreise, Orff-Spiellkreise, Schulorchester, Schulchöre usw.) wurden durch Angebote an Schülerinnen und Schüler ergänzt, die den ersten Umgang mit einem Instrument erproben wollten. Hier erkannte die Gesamtschule ein Tätigkeitsfeld, das die Regelschulen - auch aufgrund der zeitlichen und räumlichen Gegebenheiten - bislang offenbar kaum erprobt hatten (vgl. Gundlach & Kohlmann 1971). Jedem Schüler wurde damit die Gelegenheit eröffnet, über die erste Begegnung mit einem Instrument im Rahmen des Fachunterrichts hinaus „Musikmachen“ als vielfältigen, anregenden und horizonterweiternden Prozess in der Auseinandersetzung mit sich und der Umwelt zu begreifen. Organisatorisch konnte der Instrumentalunterricht, der im Rahmen des Gesamtschulangebots initiiert werden sollte, nicht von einer neugeschaffenen - nachgeordneten - pädagogischen Institution geleistet werden, sondern sollte von den örtlichen Musikschulen übernommen werden.¹ Helmuth Hopf forderte 1972, mögliche Kooperationen nicht einzuengen, sondern statt dessen über den Instrumentalbereich hinaus „offen und pragmatisch auf die verschiedenen Interessenslagen der innerhalb eines differenzierten musikalischen Angebots tätigen Lehrkräfte einzugehen“ (ebd., S. 282). Durch diese Offenheit sah er sich jedoch

¹ Verband Deutscher Musikschulen, Koordinierungsempfehlungen für Musikschule und allgemeinbildende Schule im Hinblick auf die Ganztagsschule, zit. nach: Hopf 1972.

gleichzeitig außerstande, über die individuellen Ansätze einzelner Schulen hinaus ein Konzept der Zusammenarbeit vorzustellen (ebd.).

Konkreter wurde die Idee einer Zusammenarbeit zwischen Schule und Musikschule im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung der ersten Modellschulen verfolgt. Die daraus resultierenden Ergebnisse sowie die musikpädagogischen Konzeptionen anderer gesamtschulspezifischer Modelle sollen im folgenden Abschnitt im Zusammenhang der Begleitprojekte dargestellt werden.

3. Die wissenschaftliche Begleitung der ersten Gesamtschulversuche

3.1 Ziele der wissenschaftlichen Begleitung

Ausgangspunkt der wissenschaftlichen Begleitung der ersten Modellschulen war die Frage des Deutschen Bildungsrates (1969, S. 30), „ob in den Gesamtschulen relativ mehr Schüler als im bisherigen Schulsystem qualifiziertere Abschlüsse erwerben“; diese Frage sollte durch einen wissenschaftlich begründeten Schulvergleich zwischen Modellschulen und dreigliedrigem Schulsystem beantwortet werden. Dass eine derart weitgefasste und damit komplexe Fragestellung Schwierigkeiten bereiten musste, wurde zwar von Anfang an mitbedacht (ebd., S. 141ff.), die Unmöglichkeit des Unterfangens wurde aber erst im Verlauf der Begleituntersuchungen deutlich. Gundlach/Kohlmann wiesen schon 1971 darauf hin, dass es zu wenige Konstanten in den einzelnen Systemen gäbe, um klare Vergleichsmöglichkeiten herzustellen, vor allem, da die Gesamtschule z. Zt. auf Veränderung und Entwicklung angelegt sei (Gundlach & Kohlmann 1971; vgl. auch Freyhoff 1971, S. 66f.). So geriet die Ausgangsfrage von Anfang an in den Hintergrund, der Begriff der „Wissenschaftlichen Kontrolle“ wurde schon bald durch „Wissenschaftliche Begleitung und Beratung“ ersetzt.

Auch von den Gesamtschulen wurde eine Verlagerung der Untersuchungsziele gewünscht (Mastmann 1969); die Wissenschaftler sollten das Augenmerk weniger auf die Effizienz und mehr auf mögliche Hilfestellung in der konkreten pädagogischen Arbeit legen. Eine Gesamtschulbefragung des Pädagogischen Zentrums Berlin aus dem Jahr 1970 (vgl. Preuß-Lausitz, Nagel & Hopf 1970, S. 37) ergab, dass man vor allem Unterstützung in Fragen der Messung von Kreativität und Motivation, der Lernzielerstellung und -kontrolle sowie der Leistungsvergleiche und -messungen erwartete (vgl. ebd.). Die Mitarbeit der Wissenschaftler im Sinne einer Beratung statt Kontrolle ließ die begleitende Forschung schon

nach kurzer Zeit zum positiven Bestandteil der ersten Schulversuche werden. Die daraus hervorgegangenen Arbeitsergebnisse sollen - bezogen auf das Unterrichtsfach Musik - im folgenden aufgezeigt werden.

3.2 Ausgangsprojekte mit wissenschaftlicher Begleitung in NRW

In Nordrhein-Westfalen arbeiteten zwei musikpädagogische Universitätsgruppen mit den Versuchsschulen zusammen: in Dortmund leitete die Sektion Musik Willi Gundlach, in Münster Hermann Große-Jäger.

Die Dortmunder Arbeit konzentrierte sich vor allem auf zwei Projekte, die die curriculare Arbeit bestimmten (vgl. ebd.): „Schallereignisse des Alltags“ und „Instrumentalunterricht an Gesamtschulen“. Ein Vergleich der Unterrichtsinhalte der frühen siebziger und späten neunziger Jahre erscheint fragwürdig, der strukturelle Ansatz einer möglichen Instrumentalunterweisung im Rahmen des Gesamtschulunterrichts geht jedoch über inhaltliche Aspekte des Musikunterrichts weit hinaus und soll daher näher ausgeführt werden. Der Ansatz erforderte die Entwicklung von Kooperationen zwischen allgemeinbildender Schule und Musikschule, die bis zu diesem Zeitpunkt in der praktischen Musikpädagogik beider Institutionen weitgehend unberücksichtigt geblieben waren (vgl. Abegg 1975). Die begleitenden Befragungen konnten belegen, dass die - sicherlich z. T. auch sozial bedingten - Voreinstellungen der Schülerinnen und Schüler zu bestimmten Instrumenten in positivem Sinne erweitert und damit die Entscheidungsfreiheit zur Wahl eines Instrumentes deutlich verbessert werden konnte (vgl. Kohlmann 1977). Ohne in neomusische Tendenzen zu verfallen, erhielt der Musikunterricht die Chance, eine Musikpraxis einzubeziehen, die durch den Instrumentalunterricht mehr sein konnte als ein erster elementarer Umgang mit Instrumenten.²

Neben Dortmunder Gesamtschulen wurde der Versuch, Instrumentalunterricht zum Bestandteil des Schulunterrichts zu machen, vor allem an der Gesamtschule Kierspe im Sauerland erprobt. Hier wie dort scheinen allerdings die organisatorischen Probleme nicht gering gewesen zu sein. Mit zunehmendem Erfolg des Projekts wurde der jeweilige Koordinations-Lehrer außerordentlich stark beansprucht, da er die Verwaltung des Instrumentalunterrichts zu leisten hatte (vgl. Abegg 1975). Dennoch kann festgehalten werden, dass die Konzeption, die unter Willi Gundlach entwickelt wurde, ein gesamtschulspezifisches Musikunterrichts-

² Weitere Ergebnisse des Projekts können hier nicht näher ausgeführt werden, vgl. dazu die Publikationen der Beteiligten (Gundlach 1973; Abegg 1975; Kohlmann 1977 u. a.)

angebot darstellt, dessen Möglichkeiten weit über den bis dahin bekannten schulischen Musikunterricht hinausgehen. Aus der Begrenzung außerschulischer Bildungsmöglichkeiten durch die Ganztagschulform ergibt sich hier gerade für sozial benachteiligte Schülerinnen und Schülern (benachteiligt hinsichtlich der häuslichen Anregungen, der Übermöglichkeiten in den Wohnungen, der finanziellen Belastungen usw.) die Chance der Bildungserweiterung.

*

Die Veröffentlichungen zur Münsteraner Arbeit legen den Schwerpunkt auf die Erstellung und Anwendung informeller Musiktests, die die entwickelten Schulcurricula begleiten und evaluieren sollten. Ursprünglich sollte unter wissenschaftlicher Begleitung in den Jahren 1969 und 1970 zusammen mit den Musiklehrerinnen und Musiklehrern ein Unterrichtsplan für das 5. Schuljahr unter der Fragestellung erarbeitet werden (Große-Jäger 1970, S. 119),

[...] wieweit der Musikunterricht den Zielsetzungen und Hypothesen des Gesamtschulprogramms der Sache wie der Intention nach entspricht und sie verwirklichen hilft. Die Unterrichtsplanung Musik für die Gesamtschule soll mit den Lehrplänen anderer weiterführender Schulen verglichen werden.

Die erstellten Unterrichtsbeobachtungen und Lehreraufzeichnungen sollten die Grundlage für eine notwendige Revision des Curriculums bilden und dabei auch die Anteile der Musik am Schulleben außerhalb des Musikunterrichts mitverfolgen (ebd. S. 120). Ein Jahr später berichtet Große-Jäger von den zur Evaluation eingesetzten informellen Tests (vgl. auch Skuplik 1971, S. 223), die in allen Jahrgangsstufen zum Einsatz gekommen waren (Große-Jäger 1971, S. 411):

Die Ergebnisse der informellen Tests waren in den Kerngruppen - trotz gleicher Inhalte, Medien und Unterrichtszeit - oft sehr unterschiedlich. Sie zeigen, dass die Schülerleistungen in einem hohen Maße vom Musikverstehen, der Nähe des Lehrers zu den verschiedenen Arten von Musik und seinen Methoden beeinflusst wird. Andererseits wurde beobachtet, dass auch Klassen, die von demselben Lehrer unterrichtet wurden, nicht ähnliche Ergebnisse erreichen. [...] Die Untersuchungsergebnisse sind Anlaß zum Gespräch, zur Korrektur und Intensivierung von Methoden und Verhaltensweisen der Lehrer. Das setzt Bereitschaft jeden Lehrers zur Reflexion seines unterrichtlichen Handelns voraus.

Tests und Befragungsbögen führten zu zwei Grundaussagen:

Die Eingangsvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler waren in Bezug auf das Fach Musik einseitig bis ungenügend.

Das Wahlverhalten der Schülerinnen und Schüler gegenüber dem Fach Musik entsprach weniger ihrer Einstellung zur Musik als ihrer Beeinflussung durch Lehrerinnen und Lehrer, die - bewusst oder unbewusst - eine Wahl des alternativen Faches statt Musik propagierten (ebd., S. 410 und 413f.).

Beide Probleme konnten von der Münsteraner Forschungsgruppe nur konstatiert aber nicht gelöst werden.

Die konkrete Ausprägung der Münsteraner Begleitforschung lässt sich in der Literatur vor allem aus der Arbeit der Friedensschule Münster ablesen, einer Schule in freier Trägerschaft des Bistums. Auch hier wurde für den ersten Jahrgang 1970 ein schulinterner Instrumentalunterricht angeboten; schon ein Jahr später allerdings wurde dieses Angebot aufgrund des Mangels an geeigneten Lehrern und Räumen wieder eingestellt (vgl. ebd.). Zudem wurde das Fach Musik aufgrund der zu hohen Stundenzahl in den Eingangsklassen (bis zu 39 Schülerwochenstunden!) um eine Stunde gekürzt, so dass die „musikpraktische Stunde“ nicht mehr angeboten werden konnte. Insgesamt hatten sich nach zwei Jahren die Ziele, die mit dem musikpraktisch orientierten Unterrichtskonzept verbunden waren, als nicht erreichbar erwiesen. Das besondere Angebot des Musizierens sei von Schülerinnen und Schülern z.T. als „Beschäftigungsstunde ohne Verbindlichkeit“ aufgefasst worden, die Heterogenität der Gruppen habe es nicht erlaubt, den Mangel an Erfahrungen mit Instrumenten, den einzelne Schülerinnen und Schüler zeigten, zu kompensieren. Hier war auch der erhoffte Motivationsschub ausgeblieben - ja, die Motivation bei denjenigen, die nicht ohnehin schon musikalisch aktiv waren, schwand offenbar sogar im Verlauf des fünften Schuljahrs (vgl. ebd.). Alle diese Gründe ließen die Beteiligten von einer Fortsetzung des Instrumentalunterrichts Abstand nehmen. Eine Kompensation erhoffte man sich durch freiwillige Angebote, die als musikpraktische AGs aber weitgehend dem entsprachen, was auch das dreigliedrige Schulsystem außerhalb des Fachunterrichts anbieten konnte (ebd., S. 412).

Neben dem Kernunterricht in den Klassen 5 und 6 bildete sich ab Klasse 7 eine komplexe Wahldifferenzierung für den Fachbereich Kunst/Musik/Gestaltete Sprache: die Schüler wählten aus den Fächern dieses Bereichs ein Langzeitfach mit drei Wochenstunden und zudem Musik oder Kunst als Kurzzeitfach mit einer Wochenstunde, die Wahl sollte anfangs jedes Schuljahr geändert werden können (vgl. Segler 1972), wurde aber dann auf einen Wechsel alle zwei Jahre beschränkt (vgl. Große-Jäger 1972).

In den Jahrgangsstufen 9 und 10 setzte dann ein Kurssystem ein, in dem jeder Schüler 4 Wochenstunden (zwei einstündige Kurse pro Halbjahr) aus dem o. g. Fachbereich zu wählen hatte. Die Thematik der unterschiedlichen Kursthemen sollte sich an den Möglichkeiten der nun bereits stark in ihren Schullaufbahnen differenzierten Gruppen orientieren, d.h. einerseits für Schülerinnen und Schüler gedacht sein, die lediglich den Kernunterricht der Klassen 5 und 6 wahrgenommen hatten, andererseits auch Schülerinnen und Schüler ansprechen, die mit Musik als Langzeitfach in den Stufen 7 und 8 ausgiebig in Kontakt gekommen waren. Insgesamt erhoffte man sich damit eine deutliche Homogenisierung der

Gruppen im Rahmen eines insgesamt sehr differenzierten Schulangebots (ebd., S. 23f.). Große-Jäger sah gerade in diesen Differenzierungsmöglichkeiten die gesamtschulspezifischen Besonderheiten des Musikunterrichts, dessen curriculare Modelle, Begleittests, Zielsetzungen, Inhalte, Methoden und Medien durchaus auch eine allgemeine, auf alle anderen Schularten übertragbare Bedeutung erhalten könnten. Die besondere Organisation des Unterrichts sei der gesamtschulspezifische Vorteil (ebd.). Indem herausgestellt wird, dass interessierten Schülern ein weitaus höheres Maß an Musikunterricht angeboten wird als im herkömmlichen Schulsystem, verschweigt Große-Jäger jedoch, dass im gleichen Maße Schülerinnen und Schüler auch in die Lage versetzt werden, den Musikunterricht in weiten Teilen abzuwählen.

Das gesamtschulspezifische Programm, das an der Friedensschule für das Fach Musik entwickelt wurde, entsprach dem curricularen Erprobungsprozess, den man sich von der Kooperation Universität - Schulversuch erhofft hatte. Die vielfältigen Wahlmöglichkeiten versuchten, einen Weg zu einer Homogenisierung der Lerngruppen zu ebnen, schulinterne Lehrpläne hatten einerseits die Aufgabe, allen Schülerinnen und Schülern die Grundlagen des Faches zu vermitteln und darauf aufbauend ein Angebot nach Maßgabe des jeweiligen Leistungsstandes zu sein. Auffällig ist, dass die organisatorischen Probleme, die die Initiierung des Instrumentalunterrichts in Dortmund und Kierspe begleiteten, auch in Münster auftraten. Welche Bedeutung die Begleitung für die Arbeit in den Modellschulen hatte, stellt Große-Jäger (1971, S. 414) heraus:

Ohne die Hilfen der wissenschaftlichen Begleitung wären neue Planungen wohl nicht möglich, da viele Lehrer der Gesamtschulen zusätzlich zur inhaltlichen Planung von Unterricht durch Organisation, häufige Konferenzen, Probleme der Ganztagschule und durch das immer wieder geforderte Begründen und Korrigieren des Selbstverständnisses dieser Schulform oft bis an die Grenzen der physischen Kräfte beansprucht sind.

Was dies für die Arbeit an den Schulen nach Beendigung der Begleitprogramme bedeutete, lässt sich vor dem Hintergrund der bis heute an dieser Schulform immer wieder neu entwickelten Fach- und Schulprogramme nur erahnen.

3.3 Berichte über problematische musikpädagogische Projekte

Nach der ersten Gründungsphase der späten sechziger und frühen siebziger Jahre finden sich in der musikpädagogischen Sekundärliteratur deutlich weniger „gesamtschulspezifische“ Konzepte, Diskussionsbeiträge oder Arbeits- und Projektbeschreibungen als zuvor. Ob dies an der Beendigung der wissenschaftlichen

Begleituntersuchungen, dem Verebben der ersten Planungseuphorie, d. h. einer Standardisierung einstmals innovativer Ansätze, oder einfach dem nachlassenden Interesse an den Möglichkeiten und Problemen der neugeschaffenen Schulform lag, lässt sich rückblickend nicht klären. Unter den wenigen Publikationen der 70er Jahre, die nicht aus der Perspektive der Vor- oder Mitarbeit der Hochschulen entstanden, fallen vor allem zwei Erfahrungsberichte von Gesamtschullehrern aus Hessen und Baden-Württemberg auf, die aus ihrer Sicht die Probleme des Faches Musik im Rahmen der ersten Gesamtschulmodelle schildern.

Paul G. Vogt resümiert in einem Aufsatz aus dem Jahr 1973 grundlegende Umsetzungsschwierigkeiten musikpädagogischer Modelle an einer Gesamtschule (Vogt 1972, auch 1973). Er kommt dabei zu einem durchaus vernichtenden Urteil über die Umsetzungsmöglichkeiten des zugrundeliegenden Gesamtschulkonzepts. Die genannten Probleme scheinen im Grundsätzlichen zu liegen:

Die fachspezifischen Unterrichtsziele blieben weitgehend unerreicht, weil schon der pädagogische Umgang mit „verhaltensgestörten oder schwierigen Kindern, aber auch mit normalen Kindern aus der sogenannten unterprivilegierten Schicht“ (ebd.) als Voraussetzung für die Erreichung eines sachgerechten fachlichen Arbeitens den beteiligten Lehrerinnen und Lehrern nicht gelang. Offensichtlich hatte die fachorientierte Ausbildung die Pädagogen nicht ausreichend in den Stand versetzt, mit der Klientel dieser Schule angemessen zu arbeiten.

Eine begleitende Hilfe, wie sie die angeführten NRW-Schulen erhalten hatten, wurde nicht bereitgestellt. Die am Ort ansässigen Hochschulen konnten die Curriculumentwicklung und die Evaluation des Unterrichts nicht unterstützen. Lars Ulrich Abraham wurde als ausgewiesener Gesamtschulkenner um Mithilfe gebeten, zu einer Zusammenarbeit kam es aber nicht (ebd.). Über Hospitationen und einzelne Angebote hinaus erhielten die Lehrer offenbar keine Unterstützung.

Vor dem Hintergrund einer fehlenden wissenschaftlichen Begleitung und fehlender Kenntnisse über die Möglichkeiten und Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler waren die Lehrerinnen und Lehrer des Faches gezwungen, ein Curriculum zu entwickeln, das sich an der Theorie gesamtschulspezifischer Musikunterrichtsinhalte (s. o.) orientierte. Die Schülerinnen und Schüler reagierten auf die Unterrichtsangebote dennoch mit „Unwillen“ und „ablehnender, ja feindseliger Haltung gegen das Fach“ (ebd., S. 125).

Der hohe Aufwand in Bezug auf die relativ geringe positive Resonanz zeigte schon bald Wirkung bei den beteiligten Lehrerinnen und Lehrern. Was mit hoher Motivation und dem Wunsch nach innovativem und alternativem pädagogischen Arbeiten begonnen hatte, verschliss sich offenbar an den ausbleibenden Erfolgen und den vielfältigen unterschiedlichen Ansprüchen an die Musiklehrer (ebd., S. 126). Die Frustration und Überlastung der Beteiligten mag auch ein Grund gewesen sein, dass vier der fünf Musiklehrerinnen und -lehrer die Schule 1973 verlas-

sen wollten und der letzte Musiklehrer das Fach nicht mehr unterrichten wollte (ebd., S. 127). Die Überlastung der Lehrer führte letztlich auch zu einer Vernachlässigung des außerunterrichtlichen Musikangebots. In der Frühphase der Schule wurden Arbeitsgemeinschaften zum Orff-Instrumentarium, zum Liedersingen und zum Blockflötenspiel angeboten, eine Beschreibung aus dem Jahr 1981 (Fuchs & Halderbach)³ zeigt, dass sich darüber hinaus keine musikalischen Gruppen (Chor, Schülerorchester, Big Band o. ä.) bildeten.

*

Die zweite umfassende Projektbeschreibung der 70er Jahre, die aus den Reihen der betroffenen Lehrer und Lehrerinnen stammt, schildert die Probleme, die die Arbeit im Fach Musik an einer hessischen (additiven) Gesamtschule begleiteten. Arnold Werner-Jensen (1974, S. 677) versucht zu zeigen,

dass die eigentlichen Hemmnisse, die einem modernen und sinnvollen Konzept entgegenstanden, weniger im Inhaltlichen als in zunehmendem Maße in den äußeren Umständen aller Art auftauchten.

Die Gesamtschule, über die Werner-Jensen berichtete, war bestimmt durch den Einbezug einer sehr großen Grundschule, auf die die drei bekannten Schulformen miteinander verknüpft aufbauten, so dass eine Schuleinheit von über 3000 Schülerinnen und Schülern entstand (ebd.). In den Klassen 5 bis 10 begannen die Fächer Kunst, Musik und Sport mit der Integrationsphase der sich entwickelnden integrierten Gesamtschule. Im Rahmen der damit verbundenen Planungen sollte den Schülerinnen und Schülern Instrumentalunterricht angeboten werden und eine besondere musikalische Förderung in den Klassen 1 bis 4 die Grundlage für eine chancengleiche weitere Ausbildung aller Schülerinnen und Schüler bilden. Bevor dieser Plan umgesetzt werden konnte, wurde der Primarstufenbereich aus der Gesamtschule in zwei abgekoppelte Grundschulen ausgelagert.

Werner-Jensen nennt diese Maßnahme als Ausgangspunkt des nachfolgenden „Abstiegs“ des Musikunterrichts an der Gesamtschule. In den Primarschulen wurde kaum noch Musikunterricht erteilt, so dass der Unterricht ab Klasse 5 auf nichts mehr aufbauen konnte. Offenbar wurden auch die Rahmenumstände des Musikunterrichts in den Klassen 5 bis 10 drastisch verschlechtert, so dass am Tiefpunkt der musikalischen Möglichkeiten die Schule nur noch über drei Fachlehrer für 2400 Schüler verfügte. In der logischen Konsequenz konnte nur noch der Mangel verwaltet werden, d. h. „ein Krisenstab überlegte sich [...] nicht etwa,

³ Diese Beschreibung hätte als Vergleich sicherlich an dieser Stelle ausführlicher analysiert werden können, wenn nicht einige Darstellungen mit einer zweiten Gesamtschule verwoben worden wären, so dass eine eindeutige Zuordnung unmöglich ist. Man muss aber herausstellen, dass 1981 davon gesprochen wird, dass es in Freiburg gelungen sei, „in dem nichtdifferenzierenden Fach Musik einen systematischen Unterricht aufzubauen“ (ebd., S. 16).

wo man vielleicht Musikstunden streichen, sondern umgekehrt: wo man überhaupt noch welche erteilen könnte“ (ebd.).⁴

Die Beschreibung vermischt Unzulänglichkeiten, die an jeder Schulform das Fach negativ beeinflussen müssen, mit gesamtschulspezifischen Ansprüchen, die zu erfüllen sind, will man die Ziele dieser Schulform angemessen vertreten:

Auf eine Primarstufe, die auf den Musikunterricht verzichten zu können glaubt, kann keine Schule des weiterführenden Systems auf Dauer einen angemessenen und ansprechenden Musikunterricht aufbauen.

Kann die Zahl der Fachlehrer das Pflichtstundendeputat eines Faches nicht mehr abdecken, müssen in jeder Schule, gleich welcher Ausprägung, Abstriche an die musikalische Ausbildung, vor allem aber an die zusätzliche Förderung von begabten, schwächeren oder besonders interessierten Schülerinnen und Schülern gemacht werden.

Da viele Gesamtschulen als Schulprinzip eine binnendifferenzierte Ausbildung und Förderung aller Schülerinnen und Schüler versprechen und dafür eine sehr heterogene Schülerschaft und ein vielfältiges und z.T. reformorientiertes Unterrichtsangebot im Ganztagsbereich zusammenzubringen versuchen, macht sich hier ein Mangel an Fachstunden besonders negativ bemerkbar.⁵ Differenzierung und Wahlpflichtangebote können nur auf der Basis einer fundierten Vorbildung Sinn machen (s.o. die Aussagen Große-Jägers).

In den höheren Jahrgängen können die Probleme dahingehend zunehmen, dass aufgrund der unzureichenden allgemeinen Basis eine innere Differenzierung immer weiter auseinanderdriftende Voreinstellungen innerhalb der Lerngruppe mitbedenken muss. Solche Extreme können offenbar kaum noch durch die musikdidaktische Ausbildung vorbereitet werden. Eine Ausrichtung am unteren Drittel, die Werner-Jensen (1974, S. 678) für die höheren Jahrgänge der angesprochenen Gesamtschule konstatiert, muss sich verbieten!

Hofft Vogt in Anknüpfung an seine Beschreibungen noch auf Reaktionen und Hilfe, spricht Werner-Jensen in seinem Aufsatz bereits davon, dass „nennenswerte Konsequenzen“ weder in der Vergangenheit gezogen wurden noch für die Zukunft zu erwarten sind (ebd.). Ob für die konkrete Schule tatsächlich der Missstand weiter verwaltet wurde oder ob wirksame Konsequenzen gezogen wurden,

⁴ Die belastenden Arbeitsumstände bedingen auch heute noch an verschiedenen Schulen ein hohes Maß an Fluktuation in der Lehrerschaft; an einer Gesamtschule im Ruhrgebiet beispielsweise ist es inzwischen über zehn Jahre hinweg nicht gelungen, zu einem ausreichenden und konstanten Kollegenkreis im Fach zu gelangen.

⁵ Vgl. hierzu die Argumentation, die bereits im Jahre 1971 durch Clasen, Ehrenforth und Lindemann auf die Mehrbelastung der Fachlehrer an Gesamtschulen und die notwendigen Konsequenzen verweist (Clasen & Ehrenforth & Lindemann, S. 416).

ist heute nicht mehr zu klären; erstaunlich ist, dass ähnlich wie bei der Beschreibung Vogts keine erkennbare Reaktion in der Sekundärliteratur zu finden ist. Steckten hinter den Schilderungen derartige Sonderfälle, dass es nicht lohnte, überregional über die Probleme nachzudenken? Waren es die Probleme nicht wert, eingehender auf ihre Ursachen befragt zu werden? Waren es etwa Probleme, deren (soziokulturelle, anthropogene, politische oder schulorganisatorische) Unlösbarkeit jede weitere Beachtung sinnlos erscheinen ließ?

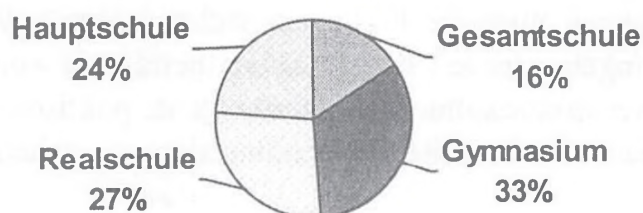
*

Nicht verschwiegen werden soll, dass sich in der Literatur der späten siebziger und achtziger Jahren auch diverse Beschreibungen gelungener AG-Arbeit, Unterrichtsreihen, Musikprojekte usw. im Rahmen der Schulform Gesamtschule finden.⁶ Die o. g. Darstellungen können und wollen auch nicht den Unterricht an der Gesamtschule an sich widerspiegeln. Mit der Eingangsfrage, was den Musikunterricht an einer Gesamtschule ausmacht, muss sich aber auch die Frage nach gesamtschulspezifischen Problemen verknüpfen. Zustandsskizzen wie die o. g., die Erfahrungen, die im Jahre 1981 in der Neuen Musikzeitung (vgl. Weisbrod 1981; Reinfandt 1981) veröffentlicht wurden oder die Beiträge im Arbeitskreis Gesamtschule auf der 23. Schulmusikwoche in Rostock (Gahntz 1997) zeigen, dass es bis heute solche Probleme zu geben scheint. So ist der Frage nachzugehen, ob die in der ersten Hälfte der siebziger Jahre entwickelten Unterrichtsziele und Modellprojekte und die aus den Gesamtschuldarstellungen in der Sekundärliteratur abgeleiteten Probleme - z. T. durch die unzureichenden Rahmenbedingungen des gesamten Schulsystems, z. T. aber auch gesamtschulspezifisch bedingt aufgrund der besonderen Ziele und Organisationsformen - auch heute noch den Unterricht dieser Schulform charakterisieren.

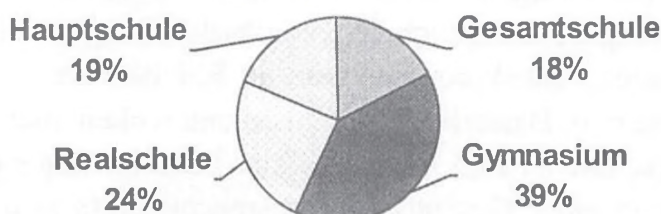
⁶ Hier nur drei Beispiele: Jenne 1971; o.V. 1981; Segler 1981

4. Rahmenzahlen des Musikunterrichts der Sekundarstufe I in NRW

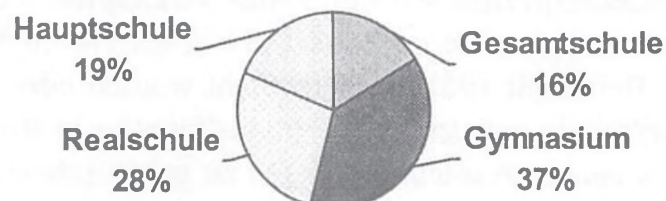
Grafik 1:
Schüleranteil SI



Grafik 2:
Aufgewandte Musikstunden SI



Grafik 3:
Schüler im Musikunterricht



Vergleicht man die Grafiken 1 und 2, so wird deutlich, dass an Gymnasium und Gesamtschule mehr Musikunterricht erteilt wird, als es die Schülerverteilung erwarten lässt; für die Schülerinnen und Schüler, die zur Hauptschule und Realschule gehen, wird deutlich weniger Musikunterricht bereitgestellt. Dies lässt sich nicht durch Angebote im außerunterrichtlichen musikalischen Bereich begründen, da hier zwar Fachlehrer eingesetzt werden, diese Stunden aber nicht als Fachunterricht ausgewiesen sind. Am besten scheint das Verhältnis Schülerzahl/aufgewandter Musikunterricht am Gymnasium zu sein: für 33% der Schülerinnen und Schüler, die in NRW in der Sekundarstufe I unterrichtet werden, wenden die Gymnasien 39% des im Lande erteilten Musikunterrichts auf. Auch die Gesamtschulen verfügen über mehr Musikunterricht, als es ihr Anteil an der Schülerpopulation der SI erwarten lässt (18% zu 16%). Die Zahlen aus Gesamtschulen und Gymnasien gehen eindeutig zu Lasten der Real- und Hauptschulen. Dass das Fach an diesen Schulformen zwar in gleichem Stundenumfang wie an Gymnasium und Gesamtschule im Verteilungsplan steht, aber im Verhältnis zu den anderen Fächern bei einem grundsätzlich größeren Stundendeputat für Schüler dieser Schulformen einen geringeren Stellenwert besitzt, kann im vorliegenden Vergleich keine Rolle spielen. Eher scheint sich - vor allem in Bezug auf die Hauptschule - zu bestätigen, dass der Ausfall an Musikunterricht aufgrund von

Fachlehrermangel erheblich ist. Sicherlich können aber auch die Gruppengrößen, das Wahlverhalten der Klassen 9/10 (sofern hier Differenzierung angeboten wird) oder die schulinterne Stundenverteilung, die anderen Fächern mehr Priorität einräumt, eine Rolle spielen, d.h. die Bedeutung der politischen Vorgaben, der Akzeptanz unter den Schülern und der innerschulischen Schwerpunktsetzungen lässt sich nicht eindeutig ermitteln. Letztlich ist natürlich auch die Anforderung und Zuweisung von Lehrpersonal als wichtigste Voraussetzung für den Musikunterricht mit zu berücksichtigen. So legen die Grafiken 1 und 2 die Annahme nahe, dass die Möglichkeiten des Faches auf der Basis der verfügbaren Stunden an Gesamtschulen und Gymnasien besser als an Hauptschule und Realschule sind, keineswegs aber die Gesamtschulen über einen höheren Anteil an Musikunterricht verfügen.

Dieses Ergebnis wird bestärkt und differenziert unter Hinzuziehung von Grafik 3. Die Gesamtschule erreicht - im Gegensatz zum Gymnasium - mit dem Mehr an verfügbaren Stunden keineswegs ein Mehr an Schülern der SI. Zwar haben an den beiden Schulformen weniger Schüler Musikunterricht als es die Stundenverteilung zuließe, immerhin erreicht das Gymnasium aber noch einen erheblich größeren Schüleranteil, als es seinem Verhältnis zu den anderen Schulformen aus Grafik 1 entspricht. Nimmt man zum Vergleich die Realschule, so zeigt es sich, dass hier mit einem weitaus geringeren Musikstundenanteil sogar mehr Schülerinnen und Schüler, als es dem Anteil innerhalb der Schulformen entspricht, erreicht werden. Insgesamt zeigen die Grafiken, dass die Schulform Gesamtschule im Verhältnis zu den restlichen drei Schulformen weder über erheblich mehr Musikunterricht verfügt noch erheblich mehr Schülerinnen und Schülern Musikunterricht erteilt.

5. Skizzen zur musikpädagogischen Realität an nordrhein-westfälischen Gesamtschulen

5.1 Zur Durchführung der Gesamtschulbefragung

Vor dem Hintergrund der Zielsetzungen und Konzepte, die der Musikunterricht an den ersten Gesamtschulen zu verfolgen suchte, stellt sich heute, 25 bis 30 Jahre später, die Frage, ob der Schritt von der Modell- zur Regelschule den Wunsch nach einer „besonderen“ Ausprägung des Musikunterrichts umsetzen konnte. Dabei ist auch zu berücksichtigen, dass es offenbar schon in den ersten Jahren des Schulversuchs gewisse Probleme gab, deren Lösungen damals anstanden und

heute abgeschlossen sein sollten.

Die Befragung versuchte in diesem Sinne, die in den ersten Kapiteln dieser Arbeit aufgeworfenen Thesen zu thematisieren. Die bereits aus den Zahlen des Landesamtes für Statistik abgeleiteten äußerlichen Aspekte (Schülerzahlen - Zahlen der Kollegen - Zahlen der Musikgruppen) wurden ergänzt durch Fragen zur Ausstattung des Faches. Personale und materiale Bedingungen werden dabei als Voraussetzung des tatsächlich existierenden Musikunterrichts interpretiert; es ist selbstverständlich, dass hochwertiger Unterricht auch in großen Gruppen, medial begrenzten Räumen oder - schlimmstenfalls - auch ohne Fachraum gelingen kann, solch negative äußere Bedingungen machen aber sicherlich einen durchgehend hochwertigen Unterricht unmöglich.

An diese „Äußerlichkeiten“ schloss sich die Ermittlung des außerunterrichtlichen Musikanteils und des Einbezugs instrumentalpraktischen Unterrichts in die Gesamtschularbeit an. Auch die in den 70er Jahren gewünschten ästhetischen Handlungschancen, die die Gesamtschule bieten kann, wurden hinsichtlich des Wahlpflichtbereichs befragt,⁷ der in den ersten Planungen u. a. auch für die Differenzierung der Leistungsniveaus im Fach und einer möglichst umfangreichen musikalischen Förderung aller Schüler eine Rolle gespielt hat.

Der letzte und umfangreichste Abschnitt der Befragung gab den beteiligten Lehrerinnen und Lehren die Möglichkeit, sich im Rahmen der Fragen nach Lerngruppenheterogenität, Differenzierungsmöglichkeiten und möglicher gesamtschulspezifischer Unterrichtsziele frei zu äußern. Hier wurden die Antworten der verschiedenen Kolleginnen und Kollegen einer Schule sowohl einzeln als auch vor dem Hintergrund der Fachkonferenz zusammengefasst aufgeführt.

Da eine wissenschaftliche Begleitung des Unterrichts natürlich nicht mehr anzutreffen ist, ist die Frage nach der sachgerechten Vorbereitung des Musikunterrichts durch die pädagogische, wissenschaftliche und künstlerische Ausbildung als gegenwärtig einzige Verbindung von Hochschul- und Gesamtschularbeit zu verstehen.

*

Von Anfang an war nicht geplant, alle Gesamtschulen in die Befragung einzubeziehen. Die Gründungsdaten ließen es geraten erscheinen, zwischen Beginn und Ende der ersten „Gesamtschulwelle“ auch die möglichen beteiligten Schulen zu wählen. Dies bedeutete natürlich, dass Gesamtschulen jüngeren Datums nicht in die Untersuchung einbezogen werden konnten. Diejenigen, die erst nach 1990 gegründet wurden, wären zum Zeitpunkt der Untersuchung noch überhaupt nicht

⁷ Die Entwicklung des Bereichs „Darstellen und Gestalten“, der ebenfalls Gegenstand der Befragung war, muss im Rahmen dieser Ausführungen ausgespart bleiben.

bis zum Abitur ausgebaut gewesen. Geht man zudem davon aus, dass in den ersten Jahren noch große Veränderungen eine Schule prägen, wäre der beschriebene Ist-Zustand weniger das Ergebnis der Arbeit als ein Arbeitsstand, der sich bislang noch aus Prognosen begründet.

Darüber hinaus wurde eine Schulauswahl getroffen, die blickpunktartige Vergleiche zulässt und dafür die ersten Modellschulen⁸ und die Schulen, die einen „Schwerpunkt Musik“⁹ für sich reklamieren, eigens berücksichtigt. Eine landesweite statistische Auswertung war schon in der Art der Fragestellung (s. o.) nicht intendiert. Zudem ließ es die geringe Zahl der Schulen, die unter einem bestimmten Aspekt hätten zusammengefasst werden können, nicht ratsam erscheinen, alle beteiligten Schulen in einen Vergleich zu bringen.

Aufgrund aller hier genannten Bedingungen wurden jeweils 50% (insgesamt 48) der ersten „Modellschulen“, der Schulen mit „Schwerpunkt Musik“ und der restlichen Gesamtschulen, die vor 1980 gegründet wurden, angeschrieben. Wiederrum fast 50% (23 Schulen¹⁰) antworteten auf die Befragung. Dies erscheint als akzeptabler Rücklauf, berücksichtigt man, dass ein umfangreicher Fragebogen, der neben der Faktenabfrage auch begründete Statements verlangt, die u.U. in der Fachkonferenz zu diskutieren sind, und der keinerlei „Vergünstigungen“ für die Beantwortung in Aussicht stellen kann, sicherlich nicht zur Teilnahme einlädt.

Die nachfolgenden Betrachtungen sind vor diesem Hintergrund nicht Äußerungen über die Gesamtschule an sich, sondern über Ausprägungen, die innerhalb des Systems Gesamtschule zu erkennen sind. Die beschriebenen Einzelfälle machen allerdings die Möglichkeiten deutlich, die die Gesamtschule kennzeichnen und bestimmen, sowie - selbst wenn man jeden einzelnen Fall als Extremum bezeichnet - den Rahmen, innerhalb dessen musikalische Unterweisung z. Zt. an dieser Schulform erfolgt.

⁸ Gerade Gesamtschulen mit „Geschichte“ können für Kontinuitäten oder Wandel stehen. Hier ist zumindest zu erwarten, dass die geleistete Arbeit in einen begründeten Ist-Zustand eingemündet ist und dieser Zustand damit eine breitere Erfahrungsbasis aufweist.

⁹ Grundlage der Auswahl bildeten u.a. die Hinweise in der Schrift: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hg.) (1998): Zur Situation des Unterrichts im Fach Musik an den allgemeinbildenden Schulen in der Bundesrepublik Deutschland (Bericht der Kultusministerkonferenz vom 10.03.1998), Bonn, S. 159

¹⁰ Ein Fragebogen musste aus der Auswertung genommen werden, da die Art der Beantwortung und die beleidigenden Kommentare auf eine besondere psychische Situation des Kollegen und ein problematisches Verhältnis zum gesamten Ausbildungssystem schließen ließen, letztlich mussten daher alle Antworten in Frage gestellt werden.

5.2 Zu den Befragungsergebnissen

In den befragten Schulen wurden in der SI zwischen 692 und 1300 und in der SII zwischen 81 und 420 Schüler unterrichtet. Die deutlichen Größenunterschiede, über die an späterer Stelle noch zu sprechen ist, differenzieren sich noch, nimmt man das Verhältnis SI-SII-Schülerzahlen hinzu. So gibt beispielsweise Schule 9¹¹ an, bei 1500 Schülern insgesamt über eine Oberstufe von 200 Schülern zu verfügen, bei gleicher Schülerzahl ist die Oberstufe von Schule 6 jedoch mehr als doppelt so groß (420 Schüler). Noch gravierender werden die äußerlichen Unterschiede, die sicherlich auch auf innere Besonderheiten verweisen, nimmt man die prozentuale Relation der SII zur Schulgröße: Schule 7 beispielsweise verfügt ohne organisatorische Besonderheiten (z. B. Kooperation in der SII) über eine Oberstufe, die lediglich 9% der Gesamtschülerzahl ausmacht, Schule 10 dagegen über eine Oberstufe, in der 25% der Schüler unterrichtet werden.

Ein so weites Spannungsfeld bedingt bereits Probleme im Vergleich der Schulen: Nur sehr eingeschränkt kann die Arbeit an einer Schule, die z. Zt. - aus welchen Gründen auch immer - nur einen sehr kleinen Teil der eigenen SI-Schüler für die SII qualifiziert oder gewinnt, einer Schule gegenübergestellt werden, deren Oberstufe im Rahmen ihrer Arbeit ein weitaus höheres Gewicht zukommt. Im einzelnen erhalten die Schülerzahlen jedoch ein hohes Maß an Aussagekraft, kombiniert man sie beispielsweise mit der Zahl der Fachkollegen, die an den Schulen arbeiten. So kommen bei der einen Schule (7) auf einen Fachlehrer 523 Schüler, bei einer anderen lediglich 156 (2). Dies bedingt in den Schulen natürlich einen eklatanten Wirkungsunterschied des Faches; offenbar ist der Musikunterricht tatsächlich über die allgemeine Statistik aller Schulen hinaus (s.o.) an der einzelnen Schule alles andere als sichergestellt.

Man kann darüber hinaus nicht davon ausgehen, dass die Zahl der Fachkollegen in jedem Fall Auswirkungen auf die Quantität des Musikunterrichts haben muss.¹² Gerade die Tatsache, dass in Nordrhein-Westfalen in der Vergangenheit Lehrer für bestimmte Fächer bzw. Fächerkombinationen nicht eingestellt wurden, hat mitbedingt, dass das Fach Musik, das hiervon kaum betroffen war, bei den Stellenzuweisungen der Schulen im Aufbau überproportional vertreten war.

Insgesamt scheint allerdings eine Tendenz aus der Befragung ableitbar zu sein: Ohne an dieser Stelle bereits auf mögliche andere musikalische Aktivitäten au-

¹¹ Die beantworteten Fragebogen wurden zur Anonymisierung durchnummeriert.

¹² So verfügt Schule 4 zwar über sieben (!) Fachkollegen, bietet aber keinen Musikunterricht in der SII, in der SI nur für Klassen 5-7 und 9 sowie kaum Angebote im AG-Bereich an, so dass man davon ausgehen kann, dass diese Lehrkräfte stark in anderen Tätigkeiten bzw. im zweiten Fach eingesetzt sind.

ßerhalb des Fachunterrichts einzugehen, die ja durchaus zum Schulleben gerechnet werden müssen und wie Unterricht auch die Arbeit der Musiklehrkräfte binden, kann festgehalten werden, dass eine schwache Personalausstattung eher das Angebot in der SII als in der SI trifft (Schulen 12 und 18 beispielsweise mit einer Relation von 1:373 bzw. 1:380 und jeweils nur einem GK in Stufe 11). Umgekehrt geht gerade eine gut ausgebaute Kursstruktur in der SII (Schule 13: 3 GK, ein LK; Schule 10: 6 Gk) auch mit einer zumindest im Vergleich zu den anderen befragten Schulen durchschnittlichen bis guten Zahl an Lehrkräften einher (1:212 bzw. 1:240). Da man davon ausgehen kann, dass die Schulen zumindest die Pflichtabdeckung anbieten, ist es wahrscheinlich, dass vor allem das Wahlverhalten der Schülerinnen und Schüler dem Zustandekommen von Grundkursen entgegensteht. Ein durchgängiger mehrstündiger Musikunterricht in SI und SII war insgesamt nur bei vier der befragten Schulen zu ermitteln! Die angesprochene Schule 7 (Relation 1:523) verfügt nur über zwei Fachkollegen, ergänzt durch zwei fachfremde Lehrkräfte; dies sichert zwar einen durchgehenden zweistündigen Unterricht in der SI (in der 5.Klasse sogar 4-stündig) in der SII findet dagegen überhaupt kein Musikunterricht statt. Eine andere Schule, die lediglich einen Kollegen für 323 Schüler stellt, kann ebenfalls in der SII kaum Unterricht anbieten (1 GK in 11) und bietet auch in der SI lediglich 5 Stunden (Jg. 5, 6, 10) an.

Diese Ergebnisse stützen die Beobachtungen, die Werner-Jensen, Weisbrod u. a. zu einzelnen Gesamtschulprojekten bereits geäußert haben. Ein sinnvoll aufbauender Musikunterricht ist auf ein mindestens ausreichendes Angebot an Stunden in den jeweils vorangehenden Schulstufen angewiesen; dieses Angebot wiederum lässt sich ohne eine ausreichende Zahl an Fachlehrkräften nicht realisieren. Zwar wäre es zu weit gegriffen, würde man davon sprechen, dass nach Zahl der erteilten Unterrichtsstunden insgesamt eine Mangelverwaltung des Faches vorliegt, aber überblickt man die ungleiche Unterrichtsverteilung zwischen den Schulen, so wird klar, dass die vom Landesamt ermittelten Durchschnittszahlen das unzureichende Musikunterrichtsangebot in einem Teil der Gesamtschulen nicht widerspiegeln. Ein flächendeckender Standard von Unterrichtsstunden und Fachlehrerstellen ist jedenfalls in den Angaben der Einzelschulen nicht erkennbar. Der den ersten Modellprojekten zugrundeliegende Wunsch nach einem Musikunterricht, der bereits nach Maßgabe der zur Verfügung stehenden Stunden und Lehrkräfte über das Angebot des dreigliedrigen Schulsystems hinausgeht, ist heute in der Gesamtschule als Regelschule nicht mehr wiederzufinden.

Die Zahl der Kolleginnen und Kollegen über diese Ergebnisse hinaus in ein aussagekräftiges Verhältnis zum erteilten Unterricht zu bringen, gestaltet sich schwierig, da die Zahl der verfügbaren Stunden u. a. durch Entlastungen eingeschränkt sein könnte und sich im Rahmen einer derartigen Befragung nicht sicher

ermitteln lässt. Festzuhalten ist allerdings, dass nur eine Schule¹³ die „Musiklehrer-Ressourcen“ ungenutzt lässt und deutlich weniger Musikunterricht anbietet, als es die verfügbaren Lehrerstunden¹⁴ ermöglichen. Im Gegenteil bietet fast jede dritte befragte Schule mehr Unterrichtsstunden an, als es die Zahl der Musiklehrkräfte vermuten lässt. Dazu passt auch, dass in den Antworten den ca. 106 vollen Lehrerstellen mit dem Fach Musik über 34 Kolleginnen und Kollegen beigelegt sind, die Musik lediglich fachfremd vertreten und daher bei den oben berechneten Relationen nicht berücksichtigt wurden. So muss man abschließend feststellen, dass unter der Perspektive der Lehrer-Schüler-Relation, nach Maßgabe des erteilten Musikunterrichts und unter Hinzuziehung der Zahl der fachfremden Ergänzungen von einer ausreichenden Zahl von Musiklehrkräften und Musikunterrichtsstunden an Gesamtschulen generell nicht gesprochen werden kann.

*

Im Angebot des Wahlpflichtbereichs, der Schülerinnen und Schülern nach Fachinteressen und Fähigkeiten die Möglichkeit erschließt, ihre individuellen Wünsche und Leistungsniveaus in eine auf ihre Person abgestimmte Schullaufbahn umzusetzen, ist das Fach Musik offenbar kaum vertreten. Lediglich Schule 13, die Musik als „Schwerpunkt“ ausweist, bietet das Fach im ersten und zweiten Wahlpflichtbereich an. Zwei weitere Schulen machen ein Angebot im WP-II-Rahmen, und selbst wenn man annimmt, dass Schulen mit der Differenzierung Musik/Kunst in den Jahrgängen 9/10 auch ein WP-II-Angebot meinen, bleibt dies insgesamt ein relativ dürftiger Anteil des Faches im Wahlpflichtbereich. Zu diesen Äußerlichkeiten lassen sich nur schwer Begründungen finden, dafür aber sind die Auswirkungen zu erahnen:

Die Überlegungen, die beispielsweise Große-Jäger mit den relativ differenzierten Wahlpflichtmöglichkeiten in den ersten Jahrgängen der Münsteraner Friedensschule verband, finden sich in den befragten Gesamtschulen nicht einmal im Ansatz wieder. Musikunterricht als Kernunterricht erhält hier so gut wie keine Möglichkeiten, über die unterrichtsimmanente Differenzierung hinaus durch abgestufte Wahlpflichtangebote unterschiedliche Förderungsmöglichkeiten anzubieten. Dass damit das Problem der Heterogenität innerhalb des Klassenmusikunterrichts bewältigt werden muss und dieses Problem die Kolleginnen und Kollegen offenbar vor nicht geringe Schwierigkeiten stellt, wird an späterer Stelle noch auszuführen sein. Dass die Möglichkeiten der Differenzierung gerade den leistungstärkeren Schülerinnen und Schülern die Gelegenheit gibt, ihre Möglichkeiten adäquat umzusetzen und anspruchsvollere Lernerfolge zu realisieren, zeigt das Angebot der Schule mit außerordentlichem Fachangebot („Schwerpunkt Mu-

¹³ Schule 2 erteilte bei 8 Lehrkräften lediglich 57 Wochenstunden Musikunterricht.

¹⁴ Als Durchschnitt wurden 10 Stunden pro Person und Fach angenommen.

sik“). Hier ist die Ausstattung der Schule mit Musiklehrkräften, Räumen und Medien weitgehend gut, aber nicht als überdurchschnittlich zu bezeichnen,¹⁵ das außerunterrichtliche musikalische Angebot ist mit lediglich zwei AG-Gruppen allerdings - und erstaunlicherweise - außerordentlich begrenzt, Instrumentalunterricht wird überhaupt nicht erteilt (hier wird der Ganztag als Hindernis gesehen [s. u.]). Dennoch zeigt die Arbeit des Faches, die aus einem sehr umfangreichen Kern- und Wahlpflichtunterricht in der SI besteht (48 Klassenstunden in der 6-zügigen Schule, dazu 8 Stunden WP-I und 8 Stunden WP-II), offenbar positive Unterrichtsergebnisse: die Schule kann als einzige aller befragten Schulen einen Leistungskurs in der SII anbieten. Dies stützt einerseits die zitierten Äußerungen zur Bedeutung der Arbeit in der Primarstufe für die Gesamtschule (vgl. Große-Jäger, Werner-Jensen), andererseits die bereits angeführte These zum ersten Komplex: Ein ausreichend erteilter Fachunterricht im Rahmen einer Schulstufe entwickelt die Fähigkeiten und Interessen der Schülerinnen und Schüler am Fach Musik derart, dass der darauf aufbauende Unterricht bessere Arbeitsmöglichkeiten vorfindet und mehr Kinder adäquat zu fördern vermag.

Auch die Schulen 5 und 6 stützen diese Annahme: Mehr noch als in Schule 13 ist bei ihnen das außerunterrichtliche Angebot begrenzt (keine AG-Arbeit), der Fachunterricht der SI verfügt aber - im Vergleich zu den anderen befragten Schulen (s. o.) - über eine gute, wenn nicht sogar überdurchschnittliche Fachstundenzahl. Beide Schulen bieten „Musik“ im WP-II-Bereich an und können in der Oberstufe in 11-13 in drei Grundkursen Musik unterrichten. Einschränkend muss allerdings darauf hingewiesen werden, dass Schule 6 über eine ausgesprochen große Oberstufe verfügt, so dass man hier eigentlich eine noch höhere Zahl an Grundkursen hätte erwarten dürfen. Nimmt man jedoch das Bild weiterer Schulen hinzu (z. B. das Verhältnis von AG-Arbeit und Unterrichtsangeboten in den Schulen 10, 11 und 16 auf der einen Seite, sowie in den Schulen 14 und 23 auf der anderen), so verdichtet sich die Annahme, dass nicht die außerunterrichtlichen Angebote die Entscheidung zur freiwilligen Teilnahme am Fach Musik bestimmen, sondern ein vorhergehender Unterrichtsschwerpunkt, der die Wahlentscheidung (auch schon im WP-II-Bereich, der z. B. in Schule 23, die nur in 5 und 6 Fachunterricht anbietet, nicht angenommen wurde) positiv beeinflusst. Dies entspräche den Überlegungen, die Große-Jäger bereits zu Anfang der 70er Jahre im Rahmen der Arbeit an der Münsteraner Modellschule geäußert hat. Sollte sich dies durch weitere Analysen bestätigen lassen, wäre die Frage nach einer „sinnvollen“ Stundenverteilung zu stellen, die eine Entwicklungsförderung möglichst aller Schüler der SI und SII durch das Fach Musik erreicht.

¹⁵ Die Personalausstattung ist gut (1:212) und die Zahl der Fachräume überdurchschnittlich; als negativ ist zu nennen, dass weder Tonträger noch Fachbücher zur Verfügung stehen.

*

In erster Linie wäre also dafür Sorge zu tragen, dass Fachräume und Medien an allen Schultypen in ausreichendem Maße vorhanden sind, wollte man im Sinne aktueller fachdidaktischer Erkenntnisse die Anschaulichkeit, die mit Hilfe von Medien optimiert wird, überhaupt nutzen. (Schaffrath, Funk-Hennings, Ott & Pape 1982, S. 70)

In der hier zitierten Untersuchung wird den beteiligten Gesamtschulen bescheinigt, dass sie „am besten ausgerüstet“ seien, wenn auch in bezug auf die Pro-Kopf-Bedingungen wiederum am schlechtesten (ebd., S. 52). Dies hängt nahelegenderweise mit der Systemgröße der Schulen zusammen, lässt aber leider keine Aussage über die Verfügbarkeit der Ausstattung für jede einzelne Unterrichtsstunde zu. Auch die vorliegende Befragung kann diese Frage nicht klären.¹⁶ Die Angaben zur Ausstattung (Räumlichkeiten, Instrumentarium, Medien usw.) lassen aber auf sehr unterschiedliche Arbeitsbedingungen schließen, die hier nicht alle benannt werden können. Lediglich einzelne Aspekte seien herausgestellt: Wie soll man sich beispielsweise die Organisation des Musikunterrichts für 1200 Schülerinnen und Schüler an einer Schule vorstellen, die lediglich über einen Fachraum und eine Musikanlage verfügt (Schule 5; genauso Schule 17 mit 847 Schülern)? Oder wieviel Materialbereitstellung durch die Kolleginnen und Kollegen bedarf es an den sechs Schulen, die angaben, sie verfügten über keinen einzigen Tonträger?

Auch das an den Schulen vorhandene Instrumentarium trägt zu einem sehr individuellen Bild bei: Schule 15 beispielsweise verfügt über zwei Klaviere, eine Bratsche, einen Kontrabass, eine Tuba und ein Euphonium, Schule 3 fehlt zwar das gesamte Streichinstrumentarium, dafür existiert ein türkisches Saiteninstrument. Insgesamt sind die Gesamtschulen mit zahlreichen Musikinstrumenten ausgestattet. Ein bis zwei Klaviere, eine Percussionsammlung, Keyboard, Glockenspiel und Xylophon sind bis auf die o.g. Schule überall zu finden, darüber hinaus in fast allen Schulen auch ein Schlagzeug, Gitarre, E-Bass und E-Gitarre, in vielen Schulen auch Blockflöten. Dagegen sind die „klassischen“ Orchesterinstrumente zumeist nicht Bestandteil des Instrumentariums, vor allem das Streichinstrumentarium steht außen vor (75% der Schulen verfügen in dieser Gruppe über keine Instrumente).

*

¹⁶ Es hätte auch eines erheblich höheren Aufwandes bedurft, um festzustellen ob die Verteilung der Ausstattung auf einzelne Räume, die Mobilität der Medien, die Parallelisierung von Musikunterricht über drei oder vier Gruppen hinaus, der mögliche Einbezug weiterer Räume (Computerraum, Aula, Klassenräume usw.), die Überschneidung von Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten etc. zu einem Gesamtbild führen, das die Nutzungsmöglichkeiten ausreichend erscheinen lässt.

Welche Schwerpunkte insgesamt im außerunterrichtlichen musikpraktischen Angebot gesetzt werden und ob sich hier auch Ziele aus den frühen Jahren der Gesamtschulgeschichte wiederfinden, soll der folgende Abschnitt klären. Der dritte Komplex der Befragung folgte der Frage, ob der in den Modellschulen erprobte Einbezug von Instrumentalunterricht bzw. Instrumentalunterweisung in die musikalische Arbeit an Gesamtschulen heute noch praktiziert wird.

Unerwarteterweise gaben lediglich vier der befragten Schulen an, das Erlernen eines Instrumentes als Bestandteil des Musikunterrichts anzubieten.¹⁷ Keine dieser Schulen gehörte zu den ehemaligen Modellschulen. Zwei Schulen gaben an, in bestimmten Stufen „Musikklassen“ gebildet zu haben, in denen Instrumentalunterricht erteilt würde. Eine weitere Schule erteilte Keyboardunterricht in Klasse 11 und die vierte Schule machte keine näheren Angaben über Art und Umfang des Unterrichts. In allen Schulen wurde das Erlernen eines Instruments in Zusammenarbeit mit anderen Institutionen oder Privatmusikerziehern initiiert; dass dies eine besondere Rolle spielt, wird deutlich, wenn man die Schulen hinzunimmt, in denen ein Instrument im Rahmen eines freiwilligen Angebots unterrichtet wird.¹⁸ Bei einer Ausnahme existiert in allen Schulen, in denen Instrumentalunterricht erteilt wird, eine Kooperation mit der örtlichen Musikschule oder anderen Instrumentallehrern, die allerdings bis auf eine Ausnahme von Seiten der Gesamtschulen koordiniert wird. Die in den ersten Projekten beschriebenen Notwendigkeiten und Probleme in der Ausweitung des „klassischen“ Musikunterrichts scheinen sich daher bis heute zu bewahrheiten. Es lässt sich jedoch nicht sagen, ob die fehlende Kooperation und die damit einhergehende Belastung der Schulmusiker das Angebot scheitern lässt, oder ob ein solches „gesamtschulspezifisches“ Angebot heute vielerorts überhaupt nicht mehr zur Disposition steht und damit auch Überlegungen möglicher Kooperationen obsolet sind.

Das Angebot, ein Instrument zu erlernen, steht offenbar auch in einem Zusammenhang mit den musikpraktischen Aktivitäten im Rahmen des Schulalltags.

¹⁷ Der musikpraktische Grundkurs 12 wurde hier nicht berücksichtigt, da er in der SII nicht der Rolle des in den Projekten entwickelten Instrumentalunterrichts der SI entsprechen kann.

¹⁸ Dabei erhöht sich die Zahl der Schulen, die hier aktiv sind, auf acht, was lediglich einem Anteil von einem Drittel der befragten Schulen entspricht. Zudem wurden auch die Schulen in diese Zahl einbezogen, die lediglich zu einem einzigen Instrument ein Angebot machten.

Instrumental- unterricht	Aktive Musikgruppen	Zahl der Auftritte
Ja	Blasorchester, Gitarrenorchester, Flötengruppe, Keyboardgruppe, drei Bands, zwei Chöre	40
Ja	Orchester, Sambaorchester, Brass Connection, Afro-Percussion-Group, Schulchor	??
Ja	Chor, Instrumentalkreis, Band, zwei Bläserprojekte	7
Ja	Rockband, Musiktheater-AG, Streichergruppe	9
Ja	Chor, Big Band, Kammerensemble	5
Nein	Zwei Bands, Gitarrenspielkreis, Singgruppe	2
Ja	Zwei Bands, Türkische Band	4
Ja	Band, Chor	1
Ja	Band, Big Band	5
Nein	Band, Chor ¹⁹	5
Nein	Zwei Bands	2
Nein	Zwei Instrumentalgruppen	??
Nein	Zwei Bands	??
Nein	Band, Chor	2
Nein	Band	4
Nein	Band	1
Nein	Band	2
Nein	Gitarren-AG	1
Nein	Band	2
Nein	Band	3
Nein	/	/
Nein	/	/
Nein	/	/

Tabelle 1: Antworten der einzelnen Schulen zum AG-Bereich

Drei der Schulen gaben an, dass bei ihnen fünf oder mehr Musikgruppen aktiv sind und sich öffentlich präsentieren. Dies ist um so auffälliger, nimmt man die Angaben aller anderen befragten Schulen hinzu, in denen die außerunterrichtli-

¹⁹ Dieser Chor ist lediglich Teil eines örtlichen Kinderchores.

che Musikpraxis bzw. musikalische AG-Arbeit, was die Quantität anbetrifft, eher beschränkt ist. Obwohl dies natürlich nichts über die qualitativen Ergebnisse der schulmusikalischen AG-Arbeit aussagt und keinesfalls als Kritik aufgefasst werden darf, ist die aufgestellte Liste doch Ausdruck einer eher schwach ausgeprägten musikalischen Mitarbeit von Schülerinnen und Schülern.

Die Tabelle zeigt, dass es ganz offenbar Affinitäten zwischen dem Einbezug des Instrumentalunterrichts und der Vielfalt der außerunterrichtlichen Musikpraxis gibt. Dass allerdings über ein Drittel der befragten Schulen, die alle eine Schulgröße von knapp unter bzw. deutlich über 1000 Schüler aufweisen, überhaupt keine musikalischen Angebote oder lediglich eine Musikgruppe²⁰ benennen, wirft auf die außerunterrichtliche musikpraktische Arbeit ein besonderes Licht. Konnten diese mehr als 9000 Kinder und Jugendlichen nicht zur Mitarbeit in weiteren Gruppen motiviert werden? Gab es für weitere Angebote keine Kapazitäten, gab es organisatorische Hemmnisse oder attraktivere Alternativen?

Zur Bedeutung des Ganztags für die außerunterrichtliche Arbeit, der ja im Rahmen der Modellschulen als Erweiterung des schulischen Angebots auch ein gesamtschulspezifisches Argument war, äußerten sich nicht alle Befragten. Aus den Schulen, an denen drei und mehr Musikgruppen existieren, wurden vor allem die organisatorischen Vorzüge genannt: Flexibilität des Zeitplans, Übungsräume und Übungszeiten in der Schule, Finanzierung der Lehrkräfte über den Ganztag und ein „besserer Zugriff [sic!] auf den Freizeitbereich“ der Schülerinnen und Schüler. Anders stellen sich die Aussagen bei den Schulen aus dem letzten Drittel der Tabelle dar; hier verweisen die Kolleginnen und Kollegen auf die schulischen Belastungen, die mit dem Ganztag einhergehen und die Kraft für zusätzliche Aktivitäten begrenzen, für Instrumentalpraxis stehe im Rahmen des Ganztags mit seinen vielfältigen Angeboten und Anforderungen kaum Zeit zur Verfügung. Diese Argumente lassen sich „von außen“ nicht beurteilen, sie zeigen aber, dass die einstmals als Chance angesehene Ausdehnung des Angebots im Rahmen der außerunterrichtlichen Arbeit heute durchaus ambivalent gesehen wird.

In Bezug auf die Bedeutung des Instrumentalunterrichts kann man abschließend festhalten, dass sich der Wunsch nach einer Ausdehnung des musikpraktischen Angebots im Rahmen der einstmals besonderen Angebote der Gesamtschule nicht realisiert hat. Weder ein „selbstverständliches Angebot“ an Instrumentalunterricht noch ein im Verhältnis zum dreigliedrigen Schulsystem außergewöhnlich erscheinendes AG-Angebot lässt sich aus den Antworten der befragten Schulen ableiten. So hat sich auch die von Helmut Segler (1972, S.121) und anderen Gesamtschulbefürwortern geäußerte Hoffnung nicht bewahrheitet, dass die Gesamt-

²⁰ Zudem darf man davon ausgehen, dass ein Band-Angebot kaum mehr als ein halbes Dutzend Schüler erreicht.

schule für besondere Arbeits- und Unterrichtsangebote stehe und damit den Schülerinnen und Schülern eine chancengleiche musikalische Ausbildung ermögliche. Erst weitere Vergleiche mit anderen Schulformen können zeigen, ob die Arbeit am und mit dem Instrument - bzw. der Stimme -, die die hier befragten Gesamtschulen beschreiben, überhaupt dem entspricht, was im dreigliedrigen Schulsystem außerhalb des Fachunterrichts geleistet wird.²¹

*

Im letzten Komplex der Befragung erhielten die Musiklehrerinnen und -lehrer die Gelegenheit, sich zusammenhängend zu den „Besonderheiten“ ihres Musikunterrichts an der Schulform Gesamtschule zu äußern. Um eine gewisse Gemeinsamkeit zu gewährleisten, ohne dirigistisch zu wirken, waren die ersten Fragen an den offensichtlichen Unterschieden zum dreigliedrigen Schulsystem orientiert: Heterogenität der Lerngruppen und die sich daraus ergebenden notwendigen pädagogischen Reaktionen.

Die Heterogenität der Lerngruppen wurde von niemandem in Frage gestellt; erstaunlicherweise gewann aber lediglich eine Antwort dieser gesamtschulspezifischen Besonderheit einen positiven Aspekt ab:

Durch die lebendige Mischung können unterschiedliche Talente die Gesamtgruppe bereichern.

Ansonsten wurden eher problematisierende Beschreibungen abgegeben, die einen hohen Aufwand seitens der jeweiligen Lehrkraft in Bezug auf die Vorbereitung („innere Differenzierung ist zeitliche Vorbereitungsbelastung“) und Durchführung des Unterrichts (Schwierigkeiten einer allgemeinen Motivation - (zu)viel Aufmerksamkeit, die Einzelne benötigen - unterschiedlicher Sprachstand zu extrem – „stark ausgeprägte Kluft“ zwischen Langeweile, Desinteresse und Störungen der einen bei gleichzeitigem Interesse und Motivation der anderen) konstatieren. Immerhin ein Drittel der Statements verweist darauf, dass sich die häufig als Lösung benannte Binnendifferenzierung zu oft „nicht realisieren“ ließe, „in der Praxis Grenzen“ habe, nur „teilweise sinnvoll“ sei oder ganz einfach das „Problem Heterogenität“ aufgrund des Aufwandes nicht lösen könne. Vor dem Hintergrund dieser Aussagen wäre von Seiten der Aus- und Fortbildung eine grundlegende pädagogische Auseinandersetzung mit den Möglichkeiten und Grenzen der Binnendifferenzierung in der schulischen Praxis sicherlich wünschenswert. Bereits mit der Entscheidung einer Zuordnung des Faches Musik

²¹ Die Frage, was inzwischen außerhalb der Gesamtschule im Sinne der ersten Gesamtschulmodelle geleistet wird, stellt sich aus den Informationen, die der Verfasser aus verschiedenen Gymnasien und Realschulen des Landes hat, in denen den Schülerinnen und Schülern Instrumentalunterricht in Kooperation mit den örtlichen Musikschulen (allerdings nicht als Bestandteil des Schulmusikunterrichts) angeboten wird.

zum Kernbereich war die „innere Differenzierung“ als wichtiges pädagogisches Mittel angeführt worden (Freyhoff 1971, S. 70). Die von Ulrich Günther 1970 in diesem Zusammenhang angemahnte „didaktische Konzeption, die eine größtmögliche innere Differenzierung des Musikunterrichts erlaubt“ (Günther 1970, S. 230), scheint allerdings in der heutigen Praxis (noch) nicht in ausreichendem Maße Anwendung zu finden. Statt dessen geben ebenfalls immerhin ein Drittel der Befragten an, die Themenauswahl am Problem der Heterogenität auszurichten und bestimmte - zumeist als zu „kognitiv“ beurteilte - Inhalte (z. B. Notenlehre) auszusparen. Da man die unterschiedlichen Möglichkeiten und Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler vor allem im Kognitiven sieht, wird der Unterricht - und diese „Ableitung“ und „Lösung“ ist hier nur zu konstatieren, nicht zu diskutieren - vor allem mit musikpraktischen Inhalten gestaltet. Dies wird in den Beschreibungen der praktischen Unterrichtsmöglichkeiten in Bezug auf innere Differenzierung noch deutlicher.

*

Die beschriebenen „Möglichkeiten innerer Differenzierung“ stellen fast alle die instrumentalpraktische Arbeit im Musikunterricht in den Vordergrund. Dabei reichen die Ausgestaltungen vom Percussion-Einsatz über den Keyboardklassensatz hin zum Klassenorchester und dem von Schülern mit Instrumentalkenntnissen begleiteten Klassenchor. Die Begründungen ähneln sich im Grundtenor:

Klassenmusizieren kann alle unterschiedlichen Fähigkeiten einbeziehen.

Beim Klassenmusizieren können die Anspruchsniveaus für einzelne Stimmen sehr unterschiedlich aussehen.

Das Raumproblem, das sich aus Übephasen mit differenzierten Arbeitsaufträgen zwangsläufig ergibt, scheint an einigen Schulen durch die Bereitstellung von speziellen „Übungsräumen“ gelöst zu sein. Die Kolleginnen und Kollegen geben aber auch an, einfach jeden z. Zt. freien Raum mitzubenutzen.

Natürlich verweisen einige Antworten auch auf die Möglichkeit der Gruppenarbeit ohne instrumentalpraktische Aufgabenstellung, dies wird aber neben dem allgemeinen Stichwort „arbeitsteilige Gruppenarbeit“ eher kritisch-distanziert beurteilt:

Gelegentlich kann man Fragen verschiedener Schwierigkeit bearbeiten lassen; oft ist das frustrierend für alle schwächeren Schüler.

Die Aussagen lassen es natürlich nicht zu, eine „Dominanz der Musikpraxis“ in Bezug auf den gesamten Musikunterricht an Gesamtschulen abzuleiten. Es erstaunt aber die Diskrepanz zwischen der keinesfalls überdurchschnittlichen Geltung, die die Musikpraxis in den meisten der befragten Schulen außerhalb des Unterrichts hat, und dem Wert, den ihr die Musiklehrkräfte im Fachunterricht beimessen. Weiterführende Fragestellungen müssten sicherlich klären, in wel-

chem Kontext die Musikpraxis im Fachunterricht angesiedelt ist. Die Funktion, die ihr zugesprochen wird, könnte - gerade unter Berücksichtigung der geäußerten Vorbehalte gegenüber „kognitiven Zugangsweisen“²² zur Musik - einer einseitigen außerfachlichen Indienstnahme Vorschub leisten, und dem wäre im Hinblick auf vergangenen Missbrauch im musischen Kontext entschieden entgegenzutreten. Die Frage nach dem musikpraktischen Unterrichtskontext stellt sich noch drängender, nimmt man die Antworten auf die Frage nach möglichen „spezifischen Zielen“ des Musikunterrichts an Gesamtschulen hinzu.

*

Die Intention, die die Frage nach den „spezifischen Zielen“ des Gesamtschulmusikunterrichts leitete, begründete sich in den Lernzieldiskussionen, die mit den ersten Modellschulen einhergingen (s. o.) und deren Bedeutung für die gegenwärtige Arbeit im Rahmen einer Regelschule eruiert werden sollte. Die zurücklaufenden Statements ließen jedoch kaum einen Bezug zu diesen Lernzieldiskussionen erkennen und statt dessen Überlegungen zur Funktionalisierung des Faches im Rahmen außerfachlicher Erziehungsziele in den Vordergrund treten.

Auf die Frage nach schulformspezifischen Fachlernzielen wurde am häufigsten auf die Notwendigkeit verwiesen, Musik in einen außerfachlichen, persönlichkeitsstärkenden Kontext zu stellen: die Felder „Musik als Lebenshilfe“ bzw. „Musik als Therapie“ wurden mehrfach als Grundlage für Unterrichtslernziele benannt. Diese Ansätze überschneiden sich häufig mit der Bedeutung, die der Musikpraxis auch in den Lernzielen beigemessen wird. Ob als „gemeinsames“ oder „gemeinschaftliches“ Musizieren bezeichnet, wird die Musikpraxis zur Persönlichkeitsstabilisierung misserfolgsorientierter Schülerinnen und Schüler und zum Kennenlernen funktionierender Gruppenstrukturen herangezogen. Diese Funktionalisierung der Musikpraxis für allgemeinpädagogische, z. T. sogar sozialpädagogische Lernziele lässt die o. g. Frage nach den unterrichtlichen Zusammenhängen der Musikpraxis um so begründeter erscheinen.

Neben diesen außermusikalischen Lernzielen wurde von einigen Befragten auch die Öffnung der Schülerinnen und Schüler für die Vielfalt der Musikkulturen benannt. Die in der musikpädagogischen Literatur der späten 60er und frühen 70er Jahre aufgeführten „neuen Lernziele“ (s. o.), die sich mit einem Unterricht in der neuen Schulform umsetzen lassen sollten, werden von niemandem angesprochen; dies muss allerdings nicht heißen, dass sie im Musikunterricht keine Rolle spielen. Wahrscheinlicher ist, dass ihre Selbstverständlichkeit im Rahmen jedweder Schulform eine Nennung allein auf die Gesamtschule bezogen nicht

²² Selbstverständlich ist sowohl die Möglichkeit einer kognitiven Zugangsweise mit wie auch ohne musikpraktische Unterrichtsinhalte gegeben. Hier sei allein auf die Präferenzierung bestimmter Inhalte mit dem Argument „angemessenerer“ Zugangsweisen kritisch verwiesen.

zugelassen hat. Dem entspräche auch, dass fast jedes vierte Statement im Gesamtschulmusikunterricht überhaupt keine schulformspezifischen Lernziele verwirklicht sieht.

So kann man abschließend festhalten, dass die „neuen“ Fachlernziele der ersten Modellschulen von den heutigen Gesamtschulkollegen kaum noch als „gesamtschulspezifisch“ eingeschätzt werden; ob dies an der Annäherung der Lernziele der verschiedenen Schulformen in den vergangenen Jahrzehnten gelegen hat oder an der weitgehenden Akzeptanz und Übernahme der einstmals gesamtschulspezifischen „Innovationen“ durch die gesamte Musikpädagogik, wäre noch zu klären.²³ Daneben sind jedoch durchaus ernstzunehmende Ansätze erkennbar, die der Musikpraxis aus den vermeintlichen Notwendigkeiten der gesamtschulspezifischen Wirklichkeit eine Bedeutung zumessen, die sich weniger an fachlichen Notwendigkeiten als an den besonderen Umständen der Lerngruppen einer Gesamtschule orientiert.

*

Die aus den letzten Abschnitten abgeleiteten Schwerpunktsetzungen und Unterrichtszusammenhänge werden durch die Aussagen zur Lehrerbildung weiter vertieft.

Neben einer Pauschalkritik an der eigenen Ausbildung („Bereitete die Ausbildung richtig auf den Musikunterricht an einer Gesamtschule vor?“ „Nicht die Spur einer Bohne!“ - „Weder Studium noch Referendariat“; „Welche Bereiche vermissen Sie im nachhinein in der Ausbildung?“ „Zu viele, um sie hier darstellen zu können!“ - „Alle in der Praxis relevanten.“) wird immer wieder die fehlende Vorbereitung auf die Notwendigkeit binnendifferenzierten Unterrichtens und die fehlende Handlungskompetenz im Umgang mit heterogenen Lerngruppen bemängelt. Ganz im Sinne der Beschreibungen problematischer Projekte in der Fachliteratur scheinen auch einige der heutigen Gesamtschulmusiklehrerinnen und -lehrer auf die Spezifika der Lerngruppen noch nicht optimal vorbereitet zu sein. Offenbar müsste an dieser Stelle von Seiten der Universitäten und Hochschulen mehr Augenmerk auf die künftige Tätigkeit gelegt werden, ein Punkt, den auch einige Befragte anmahnen, die ihre Ausbildung rückblickend zu sehr auf den Unterrichtsort Gymnasium ausgerichtet sahen („Ausbildung meist im

²³ In diesem Zusammenhang sei auf Karl-Heinz Reinfandt verwiesen, der in seiner Darstellung des Faches in den Gesamtschul-Versuchen in Schleswig-Holstein auch keinen wirklich „gesamtschulspezifischen“ Lehrplaninhalt herausstellen kann: „Es gibt seit 1979 einen ‚Lehrplan Gesamtschulversuche: Musik‘ für die Jahrgänge 7 bis 10 in der Erprobungsfassung. [...] In den Jahrgängen 5/6 wird nach dem Orientierungsstufenplan für das Regelschulwesen unterrichtet. ‚Gesamtschulspezifisch‘ ist der Lehrplan (7 bis 10) lediglich in einigen Formulierungen der Vorbemerkungen. Die Vergleichbarkeit mit dem Regelschulwesen wird allenthalben deutlich.“ (Reinfandt 1981, S. 17)

Gymnasium, kaum Vorbereitung auf GE“ – „3 von 4 Kollegen sind für das Gymnasium ausgebildet worden.“). Dass einige dieser Befragten der Gesamtschule keine spezifischen Lernziele zuordneten, zeigt, in welchem Maße die Unterscheidung in den besonderen Anforderungen der Lerngruppen gesehen wird.

Die zahlenmäßig mit Abstand größte Gruppe (weit über die Hälfte der Lehrerinnen und Lehrer) spricht allerdings vor allem eine inhaltlich unzureichende Vorbereitung auf die musikpraktische Unterrichtsarbeit an. Ob es um das notwendige Arrangieren, die praktischen Kenntnisse im Umgang mit den Instrumenten, die fehlenden Ideen zur Initiierung des Musizierens mit absoluten Anfängern oder die Fähigkeit, aus dem Stand zu einer Liedbegleitung zu kommen geht: in allen diesen Feldern fühlen sich die Befragten unzureichend ausgebildet, was in einer Auswahl der Statements zum Ausdruck kommt:

Studium beantwortet zu wenig die Frage: „Wie führe ich nicht vorgebildete Schüler in möglichst kurzer Zeit im musikpraktischen Bereich zu einem für sie befriedigenden Ergebnis?“

Musizieren im Klassenverband; Musik und Tanz

Musizierpraxis mit ungetübten Kindern und Jugendlichen (Übungsformen, Arrangiertechniken, aber auch Schaffung von Disziplin)

Instrumentalunterricht in Richtung Praxis, nicht nur ‘Beethoven-Sonaten’, sondern auch Improvisation, Liedbegleitung ...

Mehr Fertigkeiten im Bereich: Musizieren mit Nichtinstrumentalisten

Praktischer Umgang mit Instrumenten fehlte

Ausbildung im Band-Spielen, Grundkenntnisse in Gitarre / Schlagzeug / Bass

Seminare für Arrangements schreiben, Liedbegleitung

Kombiniert wird diese Kritik immer wieder auch mit dem Hinweis auf die Notwendigkeit, „populäre Musik“ (gemeint sind hier wohl Zugangsweisen zur Musik der jeweiligen Jugendgeneration) und die neuen Medien und Technologien (Musik im Computer, Musik und Computer) zu thematisieren.

Ob es sich bei den konstatierten Mängeln auch um ein Problem der Stufenlehrausbildung in NRW handelt, ob die Ausbildungskombination SI/SII in gymnasialer Tradition die Gesamtschulanforderungen ausreichend mitberücksichtigen kann, ob ähnliche Defizite auch von den Lehrkräften anderer Schulformen empfunden werden, wäre noch zu diskutieren. Aus der Sicht der Betroffenen steht allerdings die Forderung, die Segler im Jahre 1972 aufstellte, immer noch an (Segler 1972, S. 122):

In einer solchen Schule [Gesamtschule] gewinnen die Musiklehrer ein neues berufliches Selbstverständnis, ihre Ausbildung wird sich verändern müssen.

6. Ausgangslage und Ist-Zustand des Faches Musik in der Schulform Gesamtschule – verpasste Chancen oder erreichte Zielsetzungen?

Die vorliegende Untersuchung versuchte der Frage nachzugehen, welche Möglichkeiten dem Musikunterricht an der Schulform Gesamtschule in den ersten Modellschulen zugestanden wurden und inwieweit diese Möglichkeiten auch heute noch den Musikunterricht in der Regelschulform Gesamtschule bestimmen. Um die Zeitspanne von über 30 Jahren zu verbinden, war es nötig, unterschiedliche Zugangsweisen zu kombinieren und die Einzelaspekte in einer Art Methodenpluralismus zu verknüpfen. Die Gedanken der 60er und 70er Jahre wurden aus den Publikationen der damaligen Zeit abgeleitet und dienten als Basis für eine Fragebogenerhebung zum gegenwärtigen Gesamtschulmusikunterricht in Nordrhein-Westfalen, ergänzt durch Zahlen des Statistischen Landesamtes. Die Ergebnisse dieser Befragung sollten nicht zu Aussagen über „den Unterricht an sich“ führen, sondern Aspekte des Unterrichts aufzeigen, wie er in einer sicherlich großen Spannbreite von Einzelfallerscheinungen heute vorfindlich ist. Dass dabei auch Verknüpfungen und Schwerpunktsetzungen erkennbar sind, dürfte selbstverständlich sein.

Der Vergleich der einstigen „Innovationsansätze“ mit den derzeitigen Unterrichtsumständen einzelner Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen zeigt, dass der Musikunterricht sein Ziel einer allgemeinen, chancengleichen und gerechten Ausbildung der Schülerinnen und Schüler jedweder sozialer Herkunft und jedweden Bildungsniveaus an einem großen Teil der befragten Schulen offenbar nicht adäquat umsetzen kann. Dies liegt an sechs Negativa, die sich aus der Diskrepanz zwischen einstigen Wünschen und heutiger Unterrichtsrealität ableiten:

Die Ausstattung mit Fachlehrkräften und Unterrichtsstunden liegt in Nordrhein-Westfalen, auch wenn der landesweite Durchschnitt dies nicht vermuten lässt, an einer nicht unerheblichen Zahl der Schulen deutlich unter einem akzeptablen Mindeststandard. Intensivierter Musikunterricht, wie er in den ersten Modellschulen noch erprobt wurde, lässt sich so nicht umsetzen. Auch die Arbeit in heterogenen Lerngruppen wird dadurch auf Kosten aller Schülergruppen erheblich erschwert.

Eine Wahlpflichtdifferenzierung, die den unterschiedlichen Voraussetzungen der Schüler folgt, wird heute nur noch sehr eingeschränkt angeboten. Eine Förderung interessierter Schülerinnen und Schüler wird hier vernachlässigt.

Die an den ersten Modellschulen des Landes entwickelten Konzepte des Instrumentalunterrichts spielen in fast allen befragten Gesamtschulen keine Rolle mehr. Das einstige Ziel, die Schülerinnen und Schüler, die dies wünschen, in

Kontakt mit einem selbstgewählten Instrument zu bringen, wird heute offenbar kaum noch verfolgt.

Die Musikpraxis außerhalb des Fachunterrichts spielt an den meisten Gesamtschulen des Landes keine erkennbar außergewöhnliche Rolle. Lediglich dort, wo auch die Möglichkeit besteht, ein Instrument zu erlernen, ist eine umfangreiche AG-Arbeit zu verzeichnen. Dass Tausende von Schülern außerhalb des Unterrichts keine Angebote zum Musikmachen erhalten oder annehmen, muss als grundlegendes Defizit gelten. Dabei sehen die Kollegen den Ganztag für die musikalische Arbeit in der Schule ambivalent, er begrenzt aber auf jeden Fall außerschulische musikalische Möglichkeiten.

Die Musikpraxis im Fachunterricht nutzen die Kollegen, um die Probleme, die sie mit der Heterogenität der Lerngruppen verbinden, zu bewältigen. Dabei werden Lernziele verfolgt, die durchaus sozialpädagogische bis therapeutische Funktion zu haben scheinen. So scheint es, dass sich Merkmale des Unterrichts vor allem an der Bedeutung der Musikpraxis im Unterricht festmachen ließen und diese besondere Bedeutung wiederum eine Reaktion auf die Bedingungen der Lerngruppen im Kernunterricht der Gesamtschule ist.

Neben den Problemen, die sich aus den unzureichenden äußeren Ressourcen des Faches und der besonderen Schülerklientel ableiten, konstatieren die Befragten selber auch Probleme, die aus ihrer Ausbildung resultieren. Rückblickend wünschen sich die befragten Kolleginnen und Kollegen Ausbildungsinhalte, die den von ihnen geschilderten Arbeitsbedingungen und -problemen Rechnung tragen, letztlich also eine Ausbildung, die sich aus den schulformspezifischen Besonderheiten ableitet.

Ob die hier angestellte Retrospektive hilft, weiterführende Ansätze für die Zukunft des Musikunterrichts an der Gesamtschule zu finden und damit auch die hier konstatierten Mängel und Probleme zu reduzieren, lässt sich abschließend natürlich nicht sagen. Es ist nach Maßgabe der augenblicklichen gesamtgesellschaftlichen Lage sicherlich nicht zu erwarten, dass die politischen Vorgaben für den Musikunterricht an Gesamtschulen grundlegend verbessert werden. In einer solchen Verbesserung müsste kein schulformspezifischer Zugang zur Musik begründet sein, allein der für die Schulform Gesamtschule bestmögliche Zugang zur Musik wäre sicherlich für alle Beteiligten Zielsetzung genug. Ob jedoch die Rückkehr zu den einstigen positiven Ansätzen möglich ist, bleibt fraglich. Sicherlich wäre es in der heutigen Situation an vielen Gesamtschulen des Landes NRW aber nur folgerichtig, die mit der Entstehung dieser Schulform verbundenen sinnvollen und vielversprechenden musikpädagogischen Überlegungen als weiterhin offen oder aber historisch endgültig unerreicht zu bezeichnen.

Literatur

- Abegg, W. (1975): Instrumental-Unterricht an Gesamtschulen. Ein Dortmunder Forschungsprojekt. In: Musik und Bildung Nr. 7, S. 432f.
- Aurin, K. & Wollenweber, H. (Hg.) (1997): Schulpolitik im Widerstreit. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Bielefeld, V. (1996): „Schule neu denken“ - was kann ein neues Lehrplanwerk dazu beitragen? In: Röken, G. (Hg.): Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Die Reform geht weiter. Essen: NDS, Neue-Dt.-Schule-Verl.-Ges., S. 64ff.
- Breukelgen, M. (1980): Sozialpädagogik in der Gesamtschule am Beispiel: Projekt Jahrgangsfeier. In: Musik und Kommunikation Nr. 4, S. 12ff.
- Breukelgen, M. (1979): Sozialtherapeutische Gruppenarbeit mit Musik und Rollenspiel in einer integrierten Gesamtschule. In: Musik und Kommunikation Nr. 3, S. 17ff.
- Bühlow/Hopf, W. & Nagel, K. & Preuss-Lausitz, U. (1972): Gesamtschule zwischen Schulversuch und Strukturreform. Weinheim
- Clasen, S. & Ehrenforth, K. H. & Lindemann, D. (1971): Musikunterricht im Gesamtschulprojekt Hamburg-Steilshoop. In: Musik und Bildung Jg. 3, Nr. 9, S.415ff.
- Deutscher Bildungsrat (Hg.) (1969): Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen. Empfehlungen der Bildungskommission. Stuttgart
- Edelhoff, Ch. & Mittelberg, E. (Hg.) (1979): Kritische Stichwörter zur Gesamtschule. München
- Freyhoff, U. (1971): Zur Wissenschaftlichen Begleitung von Schulversuchen mit Gesamtschulen. In: Gundlach (1971), S.66ff.
- Frommberger, H. & Rolff, H.-G. (1968): Pädagogisches Planspiel: Gesamtschule. Braunschweig
- Fuchs, M. & Halderbach, E. (1981/82): Eher eine Gesamtschul-Diaspora. In: NMZ Nr.6, Dez./Jan., S. 16f.
- Furck, C.-L. (1971): Gesamtschule - Schule von morgen? In: Musik und Bildung Jg. 3, Nr. 9, S. 393ff.
- Gahntz, D. (1996): Gesamtschulen. In: Zimmerschied, D. (Hg.): „Werte-Wandel“. Musikunterricht in neuer Orientierung. Kongreßbericht der 21. Bundesschulmusikwoche Rostock 1996. Mainz, S. 232
- Große-Jäger, H. (1970): Untersuchungen zum Fach Musik an der Friedensschule. In: Regenbrecht & Dikow, S. 117ff.
- Große-Jäger, H. (1971): Musik in einer Gesamtschule. In: Musik und Bildung Jg. 3, Nr. 9, S. 409ff.
- Große-Jäger, H. (1973): Zur Differenzierung des Musikunterrichts in der Gesamtschule. In: Kraus, E. (Hg.): Musik in Schule und Gesellschaft. Vorträge der neunten Bundesschulmusikwoche Kassel 1972. Mainz. S. 12ff.; ebenfalls abgedruckt in:

Musik und Bildung Jg. 5, Nr. 6, S. 302ff.

- Grube, L. (1979) Musikunterricht in der Gesamtschule. In: Edelhoff, Ch. & Mittelberg, E. (Hg.): Kritische Stichwörter zur Gesamtschule. München, S. 150ff.
- Grunow, K. P. & Luttmann, P. H. (1979): Musik als ein Medium schulischer Sozialarbeit im freizeitpädagogischen Bereich. In: Musik und Kommunikation Nr. 3, S. 21ff.
- Gundlach, W. (1973): Musikschule und allgemeinbildende Schule - Ein Beitrag zur Diskussion zwischen den Institutionen. In: Musik und Bildung Jg. 5, Nr. 6, S. 311ff.
- Gundlach, W. & Kohlmann, W. (1971): Musikunterricht an Gesamtschulen - Praxis und Wissenschaftliche Begleitung. In: Musik und Bildung Jg. 3, Nr. 9, S. 403ff.
- Gundlach, W. (Hg.) (1971): Musikunterricht an Gesamtschulen. Analysen - Berichte - Materialien. Stuttgart
- Haehnel, G. (1996): Musik als 'Hauptfach'. 10 Jahre Schulversuch Musik an der Gesamtschule Essen Mitte. In: Musik und Bildung Jg. 28, Nr. 4, S. 32ff.
- Günther, U. (1970): Musikunterricht in der Gesamtschule - Prinzipien, Ziele, Aufgaben. In: Kraus, E.: Bildungsziele und Bildungsinhalte des Faches Musik. Vorträge der achten Bundesschulmusikwoche Saarbrücken 1970. Mainz, S. 222ff.
- Günther, U. (1971): Thesen zum Musikunterricht in der Gesamtschule. In: Gundlach, S. 79ff.
- Hitpaß, J. (1973): Zwischenbilanz der Bildungsreform, Bottrop
- Hopf, H. (1972): Gesamtschule und Musikschule. In: Segler, H. (Hg.): Musik und Musikunterricht in der Gesamtschule. Weinheim, S. 281ff.
- Jakoby, R. (1970): Das Problem der Differenzierung auf der Studienstufe. In: Musik und Bildung, Jg. 2, Nr. 6, S. 266ff.
- Jenne, M. (1971): Musikunterricht in der Gesamtschule. In: Gundlach, (Hg.) (1971), S. 32ff., auch abgedruckt in: Musik und Bildung Jg. 3, Nr. 9, S. 419ff.
- Keim, W. (1996): Gesamtschule '96 - eine Standortbestimmung. In: Pädagogik und Schulalltag Jg. 51, Nr. 2, S.145ff.
- Kohlmann, W. (1977): Musikunterricht an einer Gesamtschule. Grafische Zeichen - erkunden und realisieren (Unterricht in Dokumenten. Beiheft zum Film). Stuttgart
- Lemmermann, H. (1977): Musikunterricht: Hinweise, Bemerkungen, Erfahrungen, Anregungen. Bad Heilbrunn/Obb.
- Lukesch, H. & Schuppe, H. & Dreher, E. & Haenisch, H. & Klaghofer, R. (1979): Gesamtschule und dreigliedriges Schulsystem in Nordrhein-Westfalen - Chancengleichheit und Offenheit der Bildungswege. Paderborn
- Mastmann, H. (1969): 600 Teilnehmer bei der Pädagogischen Tagung der Gemeinnützigen Gesellschaft Gesamtschule in Berlin. In: Gesamtschule, H. 2, S. 5
- Müller, F. (1979): Musikalische Gruppenimprovisation im Freizeitbereich der Gesamtschule. Ein Erfahrungsbericht. In: Musik und Kommunikation Nr. 3, S. 24ff.

- o.V. (1981): Weniger Schulangst, mehr Erfolgszuversicht. In: Neue Musikzeitung, Apr./Mai, S. 50
- Preuß-Lausitz, U. & Nagel, K. & Hopf, W. (1970): Erwartungen der Gesamtschulen an wissenschaftliche Begleitung und Beratung. In: Gesamtschulen- Informationsdienst, H. 3, S. 35ff.
- Regenbrecht, A. & Dikow, J. (Hg.) (1970): Friedensschule - Programm einer Gesamtschule. Rahmenrichtlinien, Forschungsprogramm und Planungsbericht. München
- Reinfandt, K.-H. (1981): Die Leistungsfähigkeit unter Beweis gestellt. In: Neue Musikzeitung, Nr. 5, S. 17f.
- Rössner, L. (1972): Sozialwissenschaftliche Grundlagen. In: Segler (1972), S. 15ff.
- Sander, Th. & Rolff, H.-G. & Winkler, G. (1967): Die Demokratische Leistungsschule. Zur Begründung und Beschreibung der differenzierten Gesamtschule. Berlin
- Schaffrath, H. & Funk-Hennigs, E. & Ott, T. & Pape, W. (1982): Studie zur Situation des Musikunterrichts und der Musiklehrer an allgemeinbildenden Schulen der Bundesrepublik Deutschland und West-Berlins, Mainz
- Segler, H. (Hg.) (1972): Musik und Musikunterricht in der Gesamtschule, Weinheim
- Segler, H. (1981): Viel Freiraum anstelle von Lernbefehlen. In: Neue Musikzeitung, Nr. 2, Apr./Mai, S. 58
- Skuplik, A. (1971) Gesamtschule Münster: Aspekte eines schülergerechten Musikunterrichtes und der Versuch seiner Verwirklichung an der Friedensschule Münster. In: Bechert, G. (Hg.): Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen. Weinheim, S. 219ff.
- Stubenrauch, H. (1972): Die Gesamtschule im Widerspruch des Systems, München
- Vogt, P.G. (1972): Ein Bericht aus der Praxis. In: Kraus, E. (Hg.): Musik in Schule und Gesellschaft. Vorträge der neunten Bundesschulmusikwoche Kassel 1972. Mainz, S. 30ff.; ebenfalls abgedruckt in: Musik und Bildung Jg. 5, Nr. 3, S. 124ff.
- Weisbrod, F. (1981): Zwar Regelschule, aber nicht die Regel. In: NMZ, Nr. 2, Apr./Mai, S. 59ff.
- Werner-Jensen, A. (1974): Musikunterricht auf dem Weg zur Gesamtschule. In: Musik und Bildung, Jg. 6, Nr. 12, S. 677ff.

Dr. Michael Schenk
 Laurentiusstr. 22
 59597 Erwitte